

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL – ESPECIALIZAÇÃO
NO DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR

Inclusão de Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo
nas Escolas do Ensino Regular e os Conhecimentos dos
Professores e Técnicos

Luís Salvador Martins Fialho Acabado

Beja

2014

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL – ESPECIALIZAÇÃO
NO DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR

Inclusão de Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo
nas Escolas do Ensino Regular e os Conhecimentos dos
Professores e Técnicos

Dissertação de Mestrado apresentada na Escola Superior de Educação
do Instituto Politécnico de Beja

Elaborado por:

Luís Salvador Martins Fialho Acabado

Orientado por:

Mestre/Especialista Adelaide Pereira Jacinto do Espírito Santo

Beja

2014

O verdadeiro Professor é aquele que se está sempre a atualizar, e tem a humildade para reconhecer que é um eterno aprendiz neste mundo de conhecimentos e mistérios.

Maurício Costa

Se não fosse Imperador, desejaria ser Professor, pois não conheço missão maior e mais nobre que a de dirigir as inteligências jovens e preparar os homens do futuro.

D. Pedro II

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha mãe, Maria Luísa Martins Fialho Acabado, também ela professora, e que desempenhou o honroso cargo de Delegada Escolar do Concelho de Moura, servindo toda a comunidade escolar com a mais profunda dedicação, profissionalismo e sentido de responsabilidade nas funções que lhe foram confiadas.

À minha irmã, Ana Isabel Martins Fialho Acabado, dedicada professora e excelente profissional das disciplinas de Matemática e de Educação Especial.

Ao meu saudoso pai, Salvador Fialho Acabado, e à minha saudosa avó Rosa, estrelas no Céu a iluminar o meu caminho...

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, à minha orientadora e estimada Professora Adelaide Pereira Jacinto do Espírito Santo, pela sua excelente orientação, conselho, disponibilidade, ajuda, e incentivo constante que manifestou durante a realização do presente trabalho.

À minha família, de modo particular à minha mãe e irmã, presentes em todos os momentos da minha vida.

À nossa turma de Mestrado, exemplo de união e companheirismo, que será sempre recordada.

A todos os professores da Escola Superior de Educação de Beja, de modo particular aos que lecionaram este Mestrado, e que me contagiaram com a sua paixão e o seu profissionalismo, e me fizeram apaixonar pela Educação Especial.

Aos elementos do Agrupamento de Escolas onde realizei o meu estudo, pela disponibilidade, ajuda e apoio demonstrado durante a fase de recolha de dados.

Gostaria ainda de expressar os meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que de algum modo contribuíram para a realização deste trabalho.

Resumo

A presente investigação pretendeu saber se os professores e técnicos que apoiam alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA), têm formação específica para apoiarem estes alunos num modelo de escola inclusiva, ou se o seu conhecimento “é feito da experiência”.

De natureza qualitativa, este estudo foi desenvolvido com profissionais que integram a comunidade educativa de um Agrupamento de Escolas Públicas, de acordo com a metodologia de estudo de caso, utilizando como técnicas de recolha de dados a entrevista, a observação naturalista e a análise documental.

Da discussão dos dados concluiu-se que a grande maioria dos profissionais aquando do início da intervenção com PEA não tinham formação específica para tal, situando-se as suas necessidades de formação essencialmente em estratégias de intervenção com este tipo de alunos.

Palavras-chave: Perturbações do Espectro do Autismo; Inclusão; Formação de Professores e Técnicos.

Abstract

The present investigation intends to find out if teachers and professionals who support students with the Autistic Spectrum Disorder (ASD) have specific training to support these students in an inclusive school model or if their knowledge “is made of experience”.

This research has a qualitative nature and will be developed with professionals who integrate the school community of a School Group of Public Schools, according to the methodology of case study. The Interview, Naturalistic Observation and Documentary Analysis are used as data gathering methods.

From the data analysis discussion has been concluded that the majority of professionals, as they started their intervention in ASD, didn't have any specific training. Furthermore, their training necessities essentially focus on strategies of intervention in this type of students.

Keywords: Autistic Spectrum Disorder; Inclusive; Teachers and Professionals Training.

ÍNDICE GERAL

Dedicatória

Agradecimentos

Resumo

Abstract

Lista de Abreviaturas

Introdução	12
I Parte	13
1. Revisão da Literatura.....	13
1.1 A Escola de Todos	13
1.2 Percorso Histórico da Educação Especial	13
1.3 O Percorso da Educação Especial em Portugal	16
2. O Autismo	19
2.1 Evolução Histórica do Autismo	19
2.2 Definição Concetual	22
2.3 Educação Inclusiva e Alunos com PEA	23
2.4 Conhecer o Aluno com Perturbações do Espectro do Autismo	25
2.5 Intervenção Educativa	30
2.5.1 Avaliação da Criança com Autismo e o Planeamento Educativo	31
2.5.2 ABA (Applied Behavioral Analysis)	36
2.5.3 DIR (Developmental, Individual-difference, Relationship-based Model)	38
2.5.4 Son-Rise	40
2.5.5 Delineamento de Objetivos Educativos	44
II Parte	46

1. Investigação.....	46
1.1 Contextualização e Descrição da Problemática.....	46
1.2 Objetivos da Investigação.....	47
1.3 Participantes.....	48
1.4 Metodologia.	49
1.5 Instrumentos e Técnicas de Recolha de Dados.....	51
1.6 Apresentação e Análise de Dados.....	54
1.6.1 Técnica de Análise de Dados	54
1.6.2 Análise dos Dados	55
Plano de Ação	66
Considerações Finais	72
Referências Bibliográficas.....	74
Apêndices	84
Apêndice n.º 1 - Guião da Entrevista	85
Apêndice n.º 2 - Compilação de Respostas à Entrevista	88
Apêndice n.º 3 – Quadro de Análise de Conteúdo das Entrevistas	99
Apêndice n.º 4 - Descrição da Observação da UEE	100
Apêndice n.º 5 – Registo de Conversas Informais	103
Apêndice n.º 6 – Regulamento de Funcionamento da UEE	104
Apêndice n.º 7 – Quadro de Análise de Documentos dos Alunos (PEI e CEI)	109

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura n.º 1 – Planta de uma UEEA	34
Figura n.º 2 – Diagrama de Dados em Análise	56

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro n.º 1 - Apresentação dos dados referentes à categoria dados pessoais/profissionais	57
Quadro n.º 2 - Apresentação dos dados referentes à categoria dificuldades sentidas	58
Quadro n.º 3 - Apresentação dos dados referentes à categoria planificação	60
Quadro n.º 4 - Apresentação dos dados referentes à categoria caracterização dos alunos da UEE	62
Quadro n.º 5 - Apresentação dos dados referentes à categoria organização institucional	62
Quadro n.º 6 - Apresentação dos dados referentes à categoria formação	63

Lista de Abreviaturas

ABA - Applied Behavioral Analysis

APA – Associação de Psiquiatria Americana

APPACM – Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Crianças Mongolóides

APPACDM- Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Crianças Diminuídas Mentais

APPDA – Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo

CERCI – Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados

CID – Classificação Internacional de Doenças

CDC – Centre for Disease Control and Prevention

CSIE – Centre for Studies on Inclusive Education

DGIDC – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

DIR - Developmental Individual-Difference Relationship

DSM – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

ICD – International Classification of Diseases

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NEEP – Necessidades Educativas Especiais Permanentes

PEA – Perturbações do Espectro do Autismo

PEI – Programa Educativo Individual

PGD – Perturbações Globais do Desenvolvimento

PIT – Plano Individual de Transição

PPD – Perturbação Profunda do Desenvolvimento

REI – Regular Education Initiative

SRP - Program Son-Rise

TEACCH - Treatment and Education of Autistic and Related Communication
Handicapped Children

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organizations

Introdução

A escolha do tema deveu-se à nossa curiosidade em saber mais sobre as crianças autistas, nomeadamente quais as formas de trabalhar/educar estas crianças.

Não nos podemos esquecer que cada aluno é diferente. Cada um deles tem particularidades diferentes e, assim sendo, torna-se obrigatório avaliar cada aluno que nos chega, para que possamos encontrar o melhor caminho para este.

O facto de as atuais políticas de inclusão levarem até às escolas regulares da área de residência mais próxima os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), nomeadamente com Perturbação do Espetro do Autismo (PEA), remetem-nos para grandes e decisivas adaptações no que respeita à qualidade das respostas educativas, quer materiais, quer humanas, apontando para uma mudança de paradigma no atendimento à pessoa com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

“É preciso criar condições para que as escolas normais possam aplicar a filosofia de inclusão”, explicou Guiomar Oliveira, em 2007, aquando de um congresso organizado pela Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo.

O problema que pretendemos estudar nesta investigação prendeu-se com o tipo de formação dos professores e técnicos para apoiarem alunos com PEA, pelo que o objetivo geral deste estudo foi – “Conhecer a formação em PEA dos professores e técnicos que apoiam alunos com PEA num Agrupamento de Escolas do Distrito de Faro, e a implicação dessa formação na sua intervenção educativa”.

Em termos estruturais, este trabalho tem duas partes. A primeira parte consiste nos seguintes pontos: revisão da literatura que inclui referências sobre os percursos da inclusão, a evolução histórica do diagnóstico do autismo, a avaliação educacional de crianças com autismo, e os modelos de intervenção com crianças com PEA.

A segunda parte é constituída pela apresentação da problemática em estudo, pelo desenho metodológico que permitiu responder à questão de partida e ainda pela proposta de um plano de intervenção para colmatar as necessidades encontradas.

Por fim apresenta-se a conclusão e as referências bibliográficas.

I Parte

1. Revisão da Literatura

1.1 A Escola de Todos

Para que as escolas se tornem mais inclusivas, é necessário que assumam e valorizem os seus conhecimentos e as suas práticas, que encarem a diferença como um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem, que sejam capazes de inventariar o que está a impedir a participação de todos, que se disponibilizem para utilizar os recursos disponíveis e para gerar outros, utilizando uma linguagem acessível a todos.

Numa escola inclusiva “todos têm lugar, são aceites, apoiam e são apoiados pelos seus colegas, e por outros membros da comunidade escolar, ao mesmo tempo que vêem as suas necessidades educativas serem satisfeitas” (Stainback & Stainback, citados por Odom, 2007: 17).

Mas nem sempre se defendeu a escola para todos. Diferentes conceções e práticas acompanharam a evolução histórica da Educação Especial.

1.2 Percurso Histórico da Educação Especial

Segundo Jiménez (1997), durante a maior parte da História da Humanidade, o deficiente foi vítima de segregação, pois a ênfase era colocada na sua incapacidade e na sua anormalidade. Na fase denominada de exclusão, considerada a pré-história da educação especial predominava um olhar sobrenatural sobre as pessoas com deficiência que eram ignoradas e perseguidas, vítimas de atitudes sectaristas, como o abandono e o extermínio.

Jiménez (op.cit.) diz-nos também que até à Idade Média, numa época mais separatista, os deficientes eram aniquilados por transportarem espíritos malignos, abandonados, exibidos como aberrações, venerados por se achar que os seus espíritos eram puros, ou

até rentabilizados, como foi o caso do Egito, onde surdos eram aproveitados para guardas silenciosos dos Faraós. No século XVII houve uma atitude mais protecionista com as organizações religiosas que começaram a oferecer assistência. E na Idade Moderna, embora as Correntes Humanísticas exaltassem o valor do Homem existia uma visão patológica da pessoa deficiente, o que trazia como consequência a sua separação da restante comunidade.

De acordo com Fonseca (1995), foi já no século XIX que o médico Jean Marc Itard (1774 - 1838), reconhecido como sendo o primeiro investigador a utilizar métodos sistematizados para o ensino de deficientes, apelidado de “pai da educação especial” deu um importante contributo, ao considerar que existiam inteligências educáveis.

Fonseca (op.cit.) chama também a atenção para o trabalho de Maria Montessori (1870 - 1952), educadora e médica italiana que baseou as suas conceções pedagógicas na defesa do potencial criativo da criança e no direito de receber uma educação adequada às peculiaridades da personalidade, conjugando o desenvolvimento biológico e mental e dando ênfase ao treino prévio dos movimentos musculares. A sua técnica para o ensino de deficientes mentais foi experimentada em vários países da Europa e da Ásia.

A educação muito relacionada com a postura médica de reabilitação da pessoa deu origem a uma filosofia de Educação Especial no século XX. Clough (2000), considerou que até à década de 50 imperou o legado psicomédico em que se via o indivíduo como tendo de algum modo um défice. Após a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) que defendia o direito à educação de todos os indivíduos começou-se a questionar o enquadramento legal da deficiência, as escolas especiais continuaram a expandir-se, com o objetivo de proporcionarem uma atenção educacional mais individualizada.

Segundo Coll, C., Marchesi, A., Palácios, J. e cols. (2004), no final década de 60, o termo necessidades educativas especiais começou a ser utilizado como forma de identificar o aluno deficiente sem estigmatizá-lo. Foi iniciado em diferentes países um importante movimento favorável à integração educacional dos alunos com necessidades especiais, visando reivindicar condições educacionais satisfatórias para todos dentro da escola regular e sensibilizar os docentes, os pais e as autoridades públicas, com base em critérios como a justiça, a igualdade e a resposta sociológica.

Clought (2000), mostrou que na década de 70 o movimento da integração se expandiu por todo o ocidente associado ao conceito de normalização, expressando que ao deficiente devem ser dadas condições o mais semelhantes possível às oferecidas pela sociedade ao cidadão comum.

Os autores citados demonstraram que as opiniões sobre reabilitação mudaram gradualmente, afirmando-se agora que a segregação nos aspetos educativo e social era antinatural e indesejável.

Clought, (2000) menciona que no ocidente, na década de 80 do século XX, se enfatiza a importância da organização sistémica detalhada na busca de educar verdadeiramente, surgindo novas estratégias de melhoria da escola. A partir desse altura ocorreram mudanças importantes ao nível da inclusão das pessoas com PEA, que até à data eram excluídas da sociedade.

O conceito de “inclusão” nasceu, em 1986, nos Estados Unidos da América, com a REI (Regular Education Initiative), e culminou num movimento que tinha começado a despontar na Dinamarca já em 1959, no sentido de acabar com a segregação e a institucionalização nas escolas especiais.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, reafirmou o direito à educação para todos, explicitando a ideia de que esta educação é um direito, independentemente das diferenças individuais.

Em 1993, as Nações Unidas proclamaram uma norma sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, onde exortavam os estados membros a assegurar que a educação das pessoas com deficiência fizesse parte integrante do sistema educativo. Definia normas sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência.

Foi ao se reconhecer os direitos dos alunos com necessidades educativas especiais por uma educação comum, de qualidade e equitativa para todos, que a Convenção das Nações Unidas dos Direitos das Pessoas com Deficiência (Nações Unidas, 2006) realçou a necessidade dos Estados membros se comprometerem a implementar um sistema de educação inclusivo.

De acordo com Nielsen (1999), inclusão define-se como:

“o atendimento a alunos com necessidades educativas especiais nas escolas das suas residências e, sempre que possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas”
(Nielsen, 1999: 9).

Na mesma linha de pensamento, a inclusão é vista por Correia (2003) como a “inserção do aluno com necessidades educativas especiais na classe regular onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se para esse fim com um apoio apropriado (de outros profissionais e dos pais/encarregados de educação) às suas características e necessidades” (Correia, 2003:13).

O movimento para a organização de uma escola inclusiva deve ser, portanto, um processo dinâmico que se proponha responder às necessidades de todos, e de cada um dos alunos com NEE, dando-lhes uma educação apropriada que considere três níveis de desenvolvimento essenciais: o académico, o socioemocional e o pessoal.

1.3 O Percurso da Educação Especial em Portugal

Com base em Correia (1991), soube-se que a educação de crianças deficientes em Portugal se iniciou no século XIX, orientada em duas vertentes: uma assistencial (para a qual foram criados asilos) e uma educativa, a partir de 1822, com a criação do primeiro estabelecimento para atendimento de surdos e cegos, mais tarde agregado à Casa Pia de Lisboa. Seguiram-se a criação de respostas a nível da surdez e da cegueira sob a direção de Jaime da Costa Pinto.

O mesmo autor refere que em 1913, um outro pedagogo e provedor, António Aurélio da Costa Ferreira, deu um novo impulso à educação de surdos, organizando o primeiro curso de especialização de professores, e fundando em 1916, o Instituto Aurélio da Costa Ferreira que tinha como objetivo a observação de alunos da Casa Pia que apresentavam também deficiência mental e problemas de linguagem.

Este Instituto, que em 1963 passou para a tutela da Direção Geral do Ensino Superior, veio a adquirir importância relevante no nosso país como escola de formação de

docentes e técnicos e a investigação nas áreas médico pedagógica e psicossocial ultrapassando de longe os objetivos da sua fundação: a observação e orientação pedagógica dos menores com deficiências mentais. Destaca-se em 1964, a criação do curso de Especialização de Professores de Crianças Inadaptadas.

De acordo com Correia (1991), a partir da década de 50, mas com maior relevância nos anos 60 surgiram novos centros de intervenção e associações na área da deficiência, muitos dinamizados por grupos de técnicos sensibilizados pela problemática da deficiência: o Centro Infantil Hellen Keller, pela Liga Portuguesa de Deficientes Motores; Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral; Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Crianças Diminuídas Mentais (APPACDM) e em 1971, é criada a Associação Portuguesa para Proteção de Crianças Autistas.

Na década de 70, refletindo os movimentos que internacionalmente iam defendendo as perspetivas igualitárias, surgiram algumas tentativas de promover a integração da Educação Especial no ensino regular. Em 1971, é publicada a Lei n.º 6/71, de 8 de Novembro – Lei de Bases da Reabilitação e Integração de Deficientes – que promulgou as bases relativas à reabilitação e integração social de indivíduos deficientes. A partir de 1973, com a criação da Divisão do Ensino Especial, de forma morosa, os governos vão dando importância e apoio à Educação Especial. Com a Reforma de Veiga Simão, em 1973, o Ministério da Educação responsabilizou-se pela Educação Especial e, na legislação publicada referente à orgânica das Direções Gerais do Ensino Básico e Secundário, já constavam várias Divisões com o objetivo de organizar as estruturas educativas.

Segundo Afonso e Costa (2009), foi entre os anos 70 e 80 do século XX, que três dispositivos jurídicos configuraram o conjunto de princípios que há bastantes anos consignavam nas convenções internacionais direitos fundamentais dos cidadãos deficientes: Constituição da República Portuguesa (1976), Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (1989).

Na escola regular começou-se então de maneira oficial a intervir, de forma mais notória a partir de 1975, primeiro com professores em itinerância e, mais tarde, com a criação de Equipas de Educação Especial (1976), que visavam integrar os deficientes em turmas

de ensino regular. Neste processo de democratização do ensino (Afonso e Costa, 2009) foram criadas as CERCI e outras instituições de apoio à deficiência mental, tal como a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral, no Porto.

Em 1977, o Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de Maio, aplicado ao Ensino Preparatório e Secundário, permitiu condições especiais de matrícula e de avaliação a alunos com deficiência. Em 1978/79, o número de alunos nas 132 escolas especiais ultrapassava os 8000 e, no ensino integrado, existiam apenas 22 equipas de Educação Especial que atendiam cerca de 1100 alunos. Em 1981/82, iniciou-se o apoio integrado a alunos com problemas intelectuais. Em 1989 foi publicada a Lei 9 - Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência; e em 1990, numa resolução da Assembleia da República (n.º 20) foi ratificada a Convenção sobre os Direitos da Criança, assinada em Nova Iorque a 29 de Janeiro de 1990.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, foi regulamentada a integração das crianças com deficiência no Ensino Regular. Esta lei enfatizava o modelo pedagógico (o ensino centrado no aluno ao invés de ser centrado no professor), o conceito de Necessidades Educativas Especiais e a crescente responsabilização da Escola Regular face à educação das crianças com Necessidades Educativas Especiais. Segundo Correia (1997), este documento, apesar das suas virtualidades e avanços, apresentava algumas omissões e até ambiguidades, ao não incluir as categorias de Educação Especial e ao não operacionalizar conceitos como os de situações mais ou menos complexas, gerando incertezas interpretativas na identificação do problema do aluno e, consequentemente, na prestação dos serviços mais adequados.

Portugal, ao assinar a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) comprometeu-se a aplicar os seus princípios, o que não tem sido uma tarefa linear, uma vez que ainda perduram conceções, estruturas, normas e práticas contraditórias com os valores que orientam a Educação Inclusiva.

A introdução de um normativo legal, como o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, trouxe à discussão pública a Educação Especial, a inclusão, a deficiência, as Necessidades Educativas Especiais e todos os conceitos adjacentes.

O dito Decreto-Lei tem como grupo-alvo todos e cada um dos alunos que apresentam limitações significativas ao nível da atividade e participação num ou em vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, definindo um conjunto de medidas educativas (Capítulo IV do Decreto-Lei n.º 3/2008) de âmbito curricular, que visam a adequação do processo educativo às necessidades destes alunos. Além destas, para os alunos com perturbações do espectro do autismo existe ainda a possibilidade de beneficiarem de adequações de carácter organizativo, traduzidas em modalidades específicas de educação (Capítulo V do Decreto-Lei n.º 3/2008).

Nos últimos anos, com as medidas criadas para a implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 tem-se assistido a um conjunto de mudanças concetuais e sócio legais, que introduziram instabilidade e incerteza no sistema educativo, que poderão ser, porventura, promotoras de uma escola inclusiva ou, pelo contrário, poderão ser geradoras de situações de segregação e/ou exclusão escolar e social.

Porque os comportamentos se perpetuam, e são difíceis de mudar, questionamo-nos sobre como é hoje a educação dos alunos que mais fogem à norma, nomeadamente aqueles que se enquadram nas Perturbações do Espectro do Autismo.

2. O Autismo

2.1 Evolução Histórica do Autismo

O termo autismo foi usado pela primeira vez em 1911 por Eugene Bleuler, para designar um conjunto de distúrbios do pensamento, que estava presente nos doentes com esquizofrenia, implicando a perda de contacto com a realidade e uma grande dificuldade em comunicar com os demais (Pereira, 1998; Gillberg, citado por Oliveira, 2007).

Para Geschwind, 2009, pensar em autismo remete-nos inevitavelmente para Kanner pois, foi a partir de 1943 que este detetou pela primeira vez em consulta, um conjunto de comportamentos aparentemente caraterísticos, que algumas das 11 crianças (8

rapazes e 3 raparigas) manifestavam. Esse conjunto de comportamentos, nomeadamente a perturbação que lhes dava origem, veio a ficar conhecido como Perturbação Autista. Kanner (1943 referido por Waterhouse, 2000) acreditava que todas as crianças com autismo possuíam níveis normais de desenvolvimento intelectual o que, mais tarde, se veio a revelar como incorreto. O autismo também surge frequentemente associado a disfunções da fala e a deficiências motoras ou sensoriais (Jordan, 2000).

Para Kanner (1943 citado por Waterhouse, 2000, p. 11) o “autismo na primeira infância” tinha várias características que o definiam, incluindo um profundo distanciamento autista, um desejo obsessivo de manter a rotina, uma boa capacidade de memorização, uma expressão inteligente e pensativa, mutismo ou linguagem sem verdadeira intenção de comunicação, uma sensibilidade excessiva aos estímulos e uma relação engenhosa com os objetos.

Quase na mesma altura, em 1944, o pediatra Hans Asperger classificou a Síndrome de Asperger, um dos diagnósticos mais conhecidos dentro do Espetro do Autismo. O artigo de Asperger foi escrito em alemão no final da segunda guerra mundial, pelo que teve uma audiência limitada. Só se tornou acessível ao público em geral no início dos anos 80, quando foi traduzido para inglês pela primeira vez e referido por Lorna Wing no seu trabalho de investigação sobre o autismo e os seus condicionalismos (Secadas, 1995; Pereira, 1998; Cavaco, 2009). Esta situação é tanto mais curiosa se pensarmos que, apesar de Kanner trabalhar em Baltimore e Asperger em Viena, vão ambos coincidir na escolha do nome central que utilizaram para designar a perturbação: autismo. Esta enorme coincidência reflete a opinião comum de que o problema social destas crianças é a característica mais importante desta perturbação (Pereira, 1998; Marques, 2000; Siegel, 2008). O termo autismo teria sido introduzido na literatura psiquiátrica, em 1911, por Eugene Bleuler embora à data, este clínico tenha pretendido referir-se não a uma patologia diferenciada, mas antes a um conjunto de comportamentos básicos da esquizofrenia, denominação, esta também introduzida por Bleuler (Pereira, 1998; Marques, 2000; Cavaco, 2009).

Muitos investigadores, tal como Lorna Wing, compararam as teorias de Asperger com as primeiras comunicações de Kanner e verificaram a existência de semelhanças significativas entre as crianças descritas por ambos, sobretudo uma tendência para manterem interesses obsessivos ou invulgares, uma preferência pelas rotinas (Hewitt,

2009), um contacto visual muito pobre, estereotípias verbais e comportamentais, uma procura constante de isolamento, interesses especiais referentes a objetos e comportamentos bizarros, bem como a surpresa de ambos com o ar aparentemente “normal” das crianças que observavam (Marques, 2000).

Embora apresentassem características comuns, Newschaffer et al., (2007), referiram que a grande divergência destes autores se baseava em três áreas distintas: as capacidades linguísticas, as capacidades motoras e de coordenação, e as capacidades de aprendizagem. Acerca da primeira área, Asperger referiu que as crianças que estudou falavam fluentemente, pelo facto de terem desenvolvido uma linguagem gramatical durante a infância, embora essa linguagem não fosse utilizada para efeitos de comunicação interpessoal. Pelo contrário, Kanner observou que três dos seus onze pacientes não falavam e que os restantes não usavam a linguagem para comunicar. Relativamente à segunda, estes dois autores discordavam novamente. Enquanto Kanner, referiu apenas um caso, sobre comportamentos desajeitados e em especial na motricidade fina e global, mas onde encontrou boas capacidades na coordenação dos músculos. Asperger, por outro lado, descreveu os seus quatro pacientes como pouco aptos para atividades motoras, referindo que os problemas não diziam respeito apenas à coordenação da motricidade global (desporto escolar), mas que abrangiam as capacidades motoras finas (escrita). Por fim, na última área em que ambos discordavam, Kanner “acreditava que estas crianças aprendiam mais facilmente através de rotinas e mecanizações, enquanto Asperger mencionava que os seus pacientes aprendiam mais facilmente se produzissem espontaneamente e sugeria que eles seriam pensadores do abstrato” (Leonard, *et al.*, 2010, p. 548).

Segundo Laufer e Gair (referido por Pereira, 1998), existiram mais de vinte designações para identificar a perturbação: psicose atípica, psicose borderline, psicose infantil precoce, psicose simbiótica, afasia expressiva, afasia recetiva, debilidade e trauma psicossocial, entre outras. Em 1976, Lorna Wing terá referido que os indivíduos com autismo apresentam défices específicos em três áreas: linguagem e comunicação, competências sociais e flexibilidade do pensamento ou da imaginação. Esta “Tríade de Incapacidades” ou mais conhecida por “Tríade de Wing” veio ser, na atualidade a base do diagnóstico da Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) (Pereira, 1998; Marques, 2000; Pereira, 2006; Siegel, 2008; Geschwind, 2009).

2.2 Definição Concetual

Com a evolução das pesquisas científicas, os investigadores chegaram à conclusão que o autismo não é uma perturbação de contacto afetivo, mas sim uma perturbação do desenvolvimento. Foi Rutter (1978 referido por Leonard *et al.*, 2010) que através de uma vasta revisão da literatura, propôs que o autismo fosse concebido como uma perturbação do desenvolvimento e diagnosticado através da tríade de dificuldades que prevalece até aos nossos dias: interação social, comunicação, padrões restritos e repetitivos de comportamentos e interesses.

A evolução que se tem verificado ao longo do tempo, relativamente à sua terminologia tem convergido para um melhor esclarecimento da perturbação autista, embora seja necessário ter em conta que as características identificadas não estão presentes em todos os indivíduos, nem se manifestam sempre do mesmo modo (Smith, 2008).

De acordo com Stone e Di Geronimo (2006), existem cinco diagnósticos específicos do espectro do autismo, estes incluem a Perturbação Autística, a Síndrome de Asperger, a Síndrome de Rett, a Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância e a Perturbação Global do Desenvolvimento sem outra especificação.

Hoje, o termo autismo é usado para se referir a um espectro de síndromes com características em comum Perturbações Pervasivas do Desenvolvimento (PPD), de acordo com o DSM-IV de 1994, ou Perturbações Globais do Desenvolvimento (PGD), de acordo com o DSM-IV-TR de 2002, (Siegel, 2008); ou ainda Perturbações do Espectro do Autismo (PEA). Em suma, o universo autista é uma realidade complexa que engloba conceitos distintos, mas que se cruzam em determinados pontos.

Essencialmente, a expressão “perturbações do espectro” significa que existem muitas variantes e expressões parciais de uma dada perturbação em pessoas com risco biológico e familiar semelhantes, daqui a designação de perturbações do espectro do autismo (PEA). As PEA consistem numa perturbação severa do neurodesenvolvimento e manifestam-se através de dificuldades muito específicas da comunicação e da interação, associadas a dificuldades em utilizar a imaginação, em aceitar alterações de rotinas e à exibição de comportamentos estereotipados e restritos. Estas perturbações implicam um défice na flexibilidade de pensamento e uma especificidade no modo de

aprender que comprometem, em particular, o contacto e a comunicação do indivíduo com o meio (Jordan, 2000; Siegel, 2008; Geschwind, 2009).

2.3 Educação Inclusiva e Alunos com PEA

Atualmente falar em Educação Inclusiva é falar de um novo paradigma em termos de educação, de uma nova conceção de escola, onde a igualdade de oportunidades, a equidade educativa, a diversidade cultural, os valores de uma cultura de cooperação e de interajuda estão subjacentes a todas as práticas da Escola. Em Portugal tem-se divulgado muito essa ideia de integração curricular, contudo, de acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo, (2004), existem poucos estudos que referenciem quais são as aprendizagens que as crianças realizam, ou seja, se são equilibradas ou assimétricas, integradas ou desintegradas, se adotam uma estrutura ou sequência, ou até se têm outro padrão de desenvolvimento. Neste sentido, tem toda a importância referir, neste trabalho, a importância que uma educação inclusiva poderá ter numa criança com PEA.

No processo de ensino/aprendizagem é importante que os professores e técnicos conheçam as dimensões do desenvolvimento nos diversos níveis (moral, linguístico, sócioafetivo e psicossocial). Com o domínio destas dimensões os professores e técnicos planificam a sua intervenção educativa de forma flexível, tendo em conta as capacidades de aprendizagem de cada aluno, considerando e respeitando o nível de desenvolvimento em que se encontra o mesmo. Isto é, as capacidades de aprendizagem dependem do nível de desenvolvimento, mas este também pode ser influenciado pela aprendizagem, implicando, assim, situações de ensino estruturadas nesse sentido (Barros & Barros, 1993).

Os desafios que a educação inclusiva coloca, reforçando a ação das escolas regulares e das respetivas equipas, apontando para a existência de um único sistema educativo e não para uma dualidade de sistemas – regular e especial –, acentuando a necessidade de reformulação da formação/capacitação de todos os professores para lidarem com a diferença na sala de aula e na escola, visando uma orientação educativa flexível, centrada nas escolas e coordenada por princípios de política educativa claramente estabelecidos, pode contribuir para uma melhoria das respostas de todos os alunos,

incluindo os que se encontram em situações de maior vulnerabilidade (Costa, Leitão, Morgado, Pinto, Paes, & Rodrigues, 2006).

Para Rodrigues (2006), a Educação Inclusiva assenta no que o autor designa por “três pilares”: rejeição da exclusão, educação conjunta de todos os alunos e eliminação de barreiras à aprendizagem. Se considerarmos que os alunos são o primado da educação, existe a necessidade de reestruturar as escolas para que correspondam às necessidades de todos eles. Tornando-se urgente a construção de uma Escola que reconheça a diferença e que encare a diversidade como um fator de enriquecimento e de desenvolvimento.

A Escola Inclusiva deve procurar reconhecer os diversos estilos de aprendizagem garantindo um nível de educação de qualidade, através da flexibilização curricular e de uma adequada apropriação de estratégias pedagógicas e recursos (Lima-Rodrigues *et al.*, 2007).

Com efeito, a escola é para a criança o lugar de aquisição dos conhecimentos, mas também um lugar de expansão e de socialização. Para a criança com necessidades educativas especiais de carácter permanente (NEEP), que não possui as mesmas capacidades de aprendizagem, a escola não deve ser sinónimo de exclusão mas, ao contrário, sinónimo de encontros, trocas, interações sociais com os outros, para que as suas capacidades, à partida mais limitadas, se desenvolvam graças ao ambiente físico e sobretudo social, existente na aula.

Face a tantos e tão significativos benefícios, ficou-nos a ideia de que quanto mais cedo se iniciar o caminho da inclusão, mais extensas e positivas serão as mudanças no desenvolvimento de crianças com PEA, e na sua inserção social. A inclusão de todos os alunos, ensina a cada um, e aos seus companheiros que todas as pessoas são membros igualmente valiosos da sociedade onde vale a pena incluir todos.

2.4 Conhecer o Aluno com Perturbações do Espectro do Autismo

Reconhecer uma variabilidade de combinações é fundamental para compreender os alunos com autismo e as diferentes necessidades individuais. Não obstante estes manifestarem um conjunto de sintomas que permite realizar um diagnóstico das PEA, não existem duas pessoas afetadas da mesma forma e, por isso, podem ser muito diferentes entre si, não constituindo um grupo homogêneo.

Wing e Judith (citados por Marques, 2000), definiram o autismo como uma síndrome que apresenta comprometimentos em três importantes domínios do desenvolvimento humano: na interação social, na comunicação e na imaginação e compreensão social. Essa tríade de perturbações no desenvolvimento, denominada “Tríade de Lorna Wing”, ficou mundialmente conhecida.

O ser humano possui uma enorme capacidade de se moldar a nível comportamental e enormes possibilidades para concretizar ou realizar o seu potencial genético (Jesus, 2004). No entanto, vários fatores podem influenciar esses comportamentos, como o fator hereditário e o meio em que o indivíduo se insere e interage. É de salientar que esses fatores não devem ser tratados de forma isolada, mas sim em simultâneo, intervindo, de forma interativa, com os aspetos do desenvolvimento.

Perturbações na interação social

As perturbações na interação social referem-se ao comprometimento na habilidade de reconhecer os outros seres humanos como tendo características mais interessantes e, potencialmente mais gratificantes do que o ambiente físico. A perturbação, desde o mais grave isolamento, varia de tentativas para evitar e ignorar o contacto físico ou social com outros, até formas mais brandas, em que as pessoas procuram ativamente o contacto social, porém de forma unilateral e inadequada (Wing, 1996).

Consequentemente, a imitação dos comportamentos sociais, quando ocorre, tende a ser mecânica e extremamente associada ao contexto em causa.

Os problemas demonstrados pelos Autistas nesta área específica são facilmente perceptíveis através dos seus comportamentos.

Tendo como referência Pereira (2006), para considerarmos que um aluno apresenta anomalias qualitativas na interação social recíproca, deve manifestar pelo menos dois dos comportamentos seguintes:

- 1. Incapacidade em usar adequadamente o olhar, a expressão facial, gestual e os movimentos corporais nas interações sociais;*
- 2. Incapacidade em estabelecer relações com os pares que impliquem uma partilha mútua de interesses, de atividades e emoções;*
- 3. Procura raramente os outros em busca de conforto, afeto e em caso de ansiedade, desconforto, ou sofrimento;*
- 4. Inexistência de procura espontânea para partilha de alegrias, interesses ou de sucesso com os outros;*
- 5. Ausência de reciprocidade social e emocional, que se manifesta por respostas perturbadas ou anormais às emoções dos outros; ou ausência de modulação do comportamento em função do contexto social.*

(Pereira, 2006, p.41)

De acordo com Jordan (2000), a base destas anomalias na interação social deve-se à dificuldade destas pessoas em processar a informação social, dado que o seu funcionamento é muito lento, não são capazes de executar duas ações simultâneas: decodificar a informação e dar-lhe resposta. Este facto, associado na maioria das vezes às graves dificuldades cognitivas, implicam uma elevada dificuldade na realização de atos sociais adequados.

As dificuldades apresentadas tornam árdua a tarefa de ensinar a esta população atividades de cariz funcional, pois estas implicam mudanças constantes, adaptações e grande flexibilidade cognitiva para as adequar aos vários contextos. Tal comprometimento interfere também na capacidade de desenvolver a brincadeira do faz de conta, pois esta implica o ato de imaginar-se em lugares e papéis diferentes, de vivenciar pensamentos e

sentimentos existentes apenas num plano imaginário. Segundo Jordan (op. cit.) devido a essas dificuldades, a brincadeira do faz de conta da criança com autismo assume padrões estereotipados e repetitivos.

Perturbações na comunicação

As pessoas com Autismo, para além da dificuldade na interacção social, têm também dificuldade em comunicar com o mundo exterior, quer através da linguagem verbal, quer através da linguagem não verbal. Como a comunicação é um instrumento fundamental para uma vida em sociedade, esta dificuldade contribui para acentuar as dificuldades nesta área.

Pereira (2006, p.41), em relação às dificuldades de comunicação considera que na maioria das vezes os alunos com autismo manifestam pelo menos um dos sintomas seguintes:

- 1. Atraso ou ausência total do desenvolvimento da linguagem falada, não acompanhada por uma tentativa de compensação por outras formas de comunicação alternativa, como a gestual ou a mímica;*
- 2. Ausência do jogo espontâneo do faz de conta, ou do jogo social imitativo;*
- 3. Incapacidade em iniciar ou manter uma conversa;*
- 4. Utilização estereotipada e repetitiva da linguagem, utilização idiossincrática das palavras e das frases.*

Pereira (2006, p.41)

De acordo com Farrel (2008) a linguagem verbal dos alunos com PEA pode aparecer de múltiplas formas, tais como: com ecolalia, com inversão de pronomes, com idiossincrasias ou de forma rebuscada. Todas estas formas de expressão verbal são, no mínimo, limitativas em termos de comunicação. Para o autor as alterações na comunicação dizem respeito a dificuldades de emissão e de compreensão de sinais sociais não verbais, pré-verbais e verbais, diminuição do prazer de conversar e, num

nível mais complexo, diminuição do desejo de falar sobre sentimentos e de trocar experiências.

Os problemas de Comunicação surgem desde cedo, se a criança não é capaz de pedir um objeto apontando-o com o dedo, por exemplo, raramente chega a partilhar interesses com os outros, ou seja, não há iniciativa na interação social, podendo dizer-se que estabelece um tipo de linguagem não produtiva (Jordan, 2000; Farrell, 2008).

Segundo Wing (1996), na maioria dos casos, o diagnóstico do autismo é dado até aos 3 anos de idade quando, normalmente, a criança apresenta os sinais patológicos delimitados pela tríade de manifestações, por exemplo, estereotipias, dificuldades na atenção conjunta e na comunicação verbal.

No entanto, os estudos de Gillberg (2005) mostraram que sinais precoces do autismo podem ser observados numa criança com menos de 2 anos, antes mesmo do surgimento da linguagem verbal. Estes sinais são evidenciados quando as crianças apresentam dificuldades em compartilhar os estados sócioafetivos, e no uso da comunicação préverbal, o que interfere diretamente no desenvolvimento das capacidades de atenção conjunta, simbólica e da vida imaginativa.

Para ultrapassar estas dificuldades Jordan (2000), chama a atenção para a necessidade de ajudar a criar canais de comunicação, entre a criança e quem a rodeia, de modo a abrir a possibilidade de interação social, diminuindo desta forma o “peso” da tríade de Wing, evitando canais de comunicação incompreensíveis que podem levar a danos físicos graves quando aparece a auto e a hétero agressividade.

Perturbação no Jogo Simbólico e Reportório de Interesses

A inabilidade social que provém da dificuldade em identificar o sentido e o objetivo dos comportamentos dos outros vai contribuir para que haja alteração na atividade imaginativa. Na maior parte dos casos, a atividade imaginativa é ineficaz na sua função adaptativa.

Os estudos de Frith (2003), mostraram que como lhes falta a capacidade de desenvolver a representação interior do pensamento do outro, têm possibilidades limitadas em antecipar o que pode acontecer e em lidar com acontecimentos passados. A falta de

imaginação e de jogo espontâneo leva a criança a realizar sempre os mesmos jogos (bater ou rodopiar), basicamente com o intuito de se auto estimular, criando um padrão rígido de comportamentos.

Sobre esta perturbação Pereira (2006), indica que os alunos manifestam pelo menos um dos quatro sintomas seguintes:

1. *Ocupação obsessiva por um ou vários centros de interesse estereotipados e limitados;*
2. *Adesão aparentemente compulsiva de hábitos e rituais específicos e não funcionais;*
3. *Atividades motoras estereotipadas e repetitivas;*
4. *Preocupação persistente e não funcional com partes de objetos, elementos ou peças de um jogo.*

Pereira (2006, p.41)

Também Siegel (2008) referiu que os padrões comportamentais são muitas vezes repetitivos e rotineiros, comportamentos esses em que as crianças podem mostrar ligação a objetos não usuais e por vezes até bizarros. Muitos destes alunos desenvolvem interesses específicos ou preocupações por determinados temas, e podem ainda apresentar uma sensibilidade alterada aos estímulos táteis, auditivos e visuais.

Estas crianças demonstram muitas vezes uma elevada resistência à mudança, mudanças mínimas no ambiente podem causar uma angústia profunda.

Cavaco (2009), considerou que para colmatar estas dificuldades, a intervenção com alunos com Autismo deve ter em conta que estes alunos necessitam de regras, previsibilidade e estrutura, assim como, também necessitam de abordagens estruturadas que os ajudem a melhorar as suas aprendizagens e os apoiem na adaptação ao meio.

É importante que os professores e técnicos conheçam estratégias educacionais diversificadas, de modo a desempenharem um bom trabalho com os alunos com PEA.

Gallagher e Wiegerink (1976, cit. *in* Gallagher, 1995), ao reverem as estratégias educacionais para os alunos com PEA, resumiram num estudo todos os conhecimentos existentes até à atualidade, sobre a temática do autismo, continuando as suas conclusões, em vários pontos, atuais e adequadas: os alunos com PEA são educáveis; as suas características de aprendizagem únicas e específicas devem-se a deficiências cognitivas básicas no processamento de informação; os programas educacionais cuidadosamente estruturados podem, em parte, compensar essas deficiências, através de sequências especificadas de aprendizagem que visem o desenvolvimento e a intensificação de estímulos de reforço; os programas educacionais estruturados devem ser desde cedo iniciados, surgindo os pais como principais educadores; os programas de Educação Especial para alunos com PEA são, a longo prazo, menos custosos do que os cuidados institucionais; os programas educacionais adequados para esses alunos não são uma manifestação de generosidade pública, mas, pelo contrário, resultam da constatação de que estes alunos também têm direito evidente a uma educação adequada.

De um modo geral, a tríade de perturbações que se acabou de apresentar está associada a padrões repetitivos de atividade, sendo essencial esta recorrência para o diagnóstico de uma perturbação no espectro do autismo. Refere-se a padrões incomuns de atividades escolhidas repetidamente pela própria criança. As manifestações variam muito, mas as alternativas são limitadas, com tendências marcantes para atividades estereotipadas.

2.5 Intervenção Educativa

Como acabámos de referenciar, as PEA apresentam défices essencialmente no domínio da interação:

- A nível social, o défice é sobretudo em comportamentos não verbais (por exemplo contacto visual, expressão facial, gestos reguladores de interação social, incapacidade para desenvolver relações com os companheiros adequadas ao nível de desenvolvimento), em reduzida tendência para partilhar prazeres ou interesses com os outros, e limitada reciprocidade social e/ou emocional;
- A nível da comunicação, os défices incluem atraso ou ausência do desenvolvimento da linguagem oral, dificuldade em iniciar ou manter uma conversa, linguagem idiossincrática ou repetitiva, e défice de jogo realista ou imitativo;

- A nível dos comportamentos e interesses, existem frequentemente interesses absorventes e invulgares, adesão inflexível a rotinas não funcionais, movimentos corporais estereotipados, e preocupação com partes ou qualidades sensoriais de objetos.

Estas perturbações vão exigir de qualquer intervenção educativa uma prévia avaliação das competências do aluno, a fim de melhor se planificarem os objetivos educativos.

2.5.1 Avaliação da Criança com Autismo e o Planeamento Educativo

Segundo Weiss (1997), para avaliarmos uma criança com autismo podemos sempre recorrer às técnicas de observação, mais ou menos estruturadas, e aos questionários, por vezes exaustivos. Estas são as formas que mais informações nos podem transmitir.

Segundo Yin (1984), as escalas de desenvolvimento são muito úteis, pois ajudam-nos a determinar os objetivos educativos a seguir para determinada criança. O autor também considera os questionários e as entrevistas aos pais como muito valiosos. Através destes instrumentos os profissionais podem obter informações de extrema importância, pois são estratégias que os levam a saber os hábitos, a utilização dos objetos, o nível de autonomia, os problemas de comportamento, as estereotipias, as formas de comunicação e de interação, o tipo de linguagem e a sua funcionalidade, os interesses e as recompensas que geralmente os alunos com PEA utilizam.

Ao longo das últimas décadas, muitas têm sido as abordagens especificamente delineadas para as PEA, dependendo do autor, escola ou grupo de cada um. O diagnóstico e a avaliação realizada ao indivíduo enquanto criança vai ser o ponto de partida para a intervenção, e esta assume um papel preponderante no processo de desenvolvimento do aluno com autismo e no seu prognóstico. Nesta fase todos os intervenientes têm um papel fundamental e uma responsabilidade acrescida.

De acordo com Zachor, Ben-Itzhak, Rabinovich, e Lahat (2007), as principais filosofias de intervenção utilizadas em programas de Educação Especial para crianças com autismo, incluem a abordagem do desenvolvimento, nomeadamente: DIR (Developmental Individual-Difference Relationship); TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children), e ABA

(Applied Behavioral Analysis). Para além destes programas Houghton (2008), referiu também a importância do modelo “Son-Rise”.

Seguidamente, apresentaremos de forma sucinta os principais tipos de intervenção que têm assumido grande relevo na atualidade, iniciando-se por aquele mais conhecido no nosso país: TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children).

Stone e Di Geronimo (2006), referiram que tendo em conta as características especiais destas crianças, os ambientes educativos estruturados são os mais vantajosos para o seu desenvolvimento. Foi com base na estruturação do ambiente que o programa TEACCH foi criado em 1971 por Eric Schopler e seus colaboradores da Universidade de Chapel e Hill na Califórnia do Norte. Este programa foi concebido para as crianças com PEA de todas as idades, com o objetivo que estas trabalhassem o mais autonomamente possível, “...em casa, na escola ou no local de trabalho” (Marques, 2000, p. 91). O programa pretende também ensinar os pais destas crianças a lidar com elas, essencialmente ao nível comportamental.

Segundo vários autores (Marques, 2000; Mello, 2005; Pereira, 2006; Zachor, Ben-Itzhak, Rabinovich, & Lahat, 2007; Smith, 2008), este modelo baseia-se em sete princípios fundamentais: adaptação do meio às limitações do indivíduo; elaboração de um programa de intervenção personalizado; estruturação do ensino, nomeadamente das atividades, dos espaços e das tarefas; aposta nas competências emergentes sinalizadas na avaliação; abordagem de natureza cognitivo-comportamental; treino dos profissionais para melhor trabalharem com a criança e a família, e a colaboração parental, continuando em casa o trabalho iniciado nas estruturas de intervenção.

De acordo com Lord e Schopler (1989), e com Ozonoff e Cathcart (1998), citados por Zachor, Ben-Itzhak, Rabinovich, e Lahat, (2007, p. 305), o programa “ênfatisa dois princípios estruturais: estruturar o ambiente de forma a promover a aquisição de competências e facilitar a independência com vários níveis de funcionalidade”.

Carvalho e Onofre (2007), num artigo que escreveram sobre práticas bem sucedidas, no âmbito das NEE, sobre uma sala de recursos TEACCH em Oeiras, referiram que o Ensino Estruturado é um dos métodos pedagógicos mais importantes na metodologia

TEACCH, pois a sua flexibilidade permite ao técnico encontrar as estratégias mais adequadas para responder às necessidades de cada criança. Estas autoras referiram ainda que, através da criação de situações de ensino estruturado, apoiado em estruturas visuais (plásticas, gráficas, lúdicas, didáticas, pedagógicas), procura-se potenciar a motivação destas crianças para explorar e aprender. Esta metodologia permite, segundo as autoras, aumentar os tempos de atenção partilhada, de interação social, de contacto do olhar e de comunicação, e em consequência, desenvolver os tempos de atenção e concentração, assim como o interesse pelas tarefas propostas.

Para além do referido, o ambiente estruturado visualmente fornece pistas visuais que ensinam e ajudam a seguir instruções de forma autónoma, auxiliando as crianças com PEA a lidar com as mudanças e proporcionando mais flexibilidade no pensamento.

Em síntese: De acordo com Carvalho e Onofre (2007) as quatro componentes principais deste tipo de ensino estruturado, baseado na metodologia TEACCH são:

1- A ESTRUTURA FÍSICA dividida em seis áreas de aprendizagem ou de trabalho como sugerem.

2- A INFORMAÇÃO VISUAL que se encontra nas áreas de trabalho, na identificação dos alunos e nos horários. Os horários visuais têm como objetivos: minimizar os problemas de memória e de atenção; reduzir problemas relacionados com a noção de tempo e de organização; compensar as dificuldades ao nível da linguagem recetiva; motivar o aluno a realizar as atividades; mostrar as atividades a realizar e em que sequência; prevenir a desorganização interior e as crises de angústia e possibilitar a independência e autonomia.

3- O PLANO DE TRABALHO apresenta as tarefas a realizar na área de trabalho; permite que o aluno compreenda o que se espera dele e que organize o seu trabalho. Este plano de trabalho é composto por imagens, palavras e objetos reais.

4- A INTEGRAÇÃO - os alunos estão matriculadas nas turmas das escolas de Ensino Regular e, esta matrícula é estabelecida de acordo com o Programa Educativo Individual – PEI - de cada aluno. Neste programa de intervenção, os pais assumem um papel ativo logo a partir do momento em que se realiza a avaliação inicial do aluno, até

ao desenvolvimento de todo o processo de intervenção, porém o seu papel é limitado no que diz respeito à continuidade do trabalho do especialista.

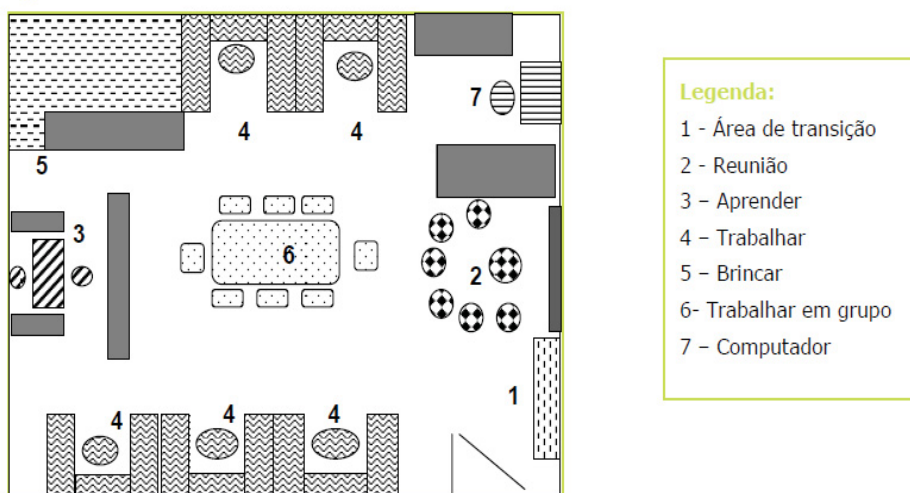
Como alguns alunos com PEA têm dificuldades severas de comunicação, diferentes autores defendem a introdução de um sistema de comunicação aumentativa e alternativa. Carvalho e Onofre na experiência relatada que temos vindo a referir utilizaram o Makaton, porque é um programa com uma abordagem multimodal que “utiliza gestos e símbolos em simultâneo com a fala e permite desenvolver a comunicação funcional, a estrutura da linguagem oral e da literacia facilitando o acesso aos significados do, e no mundo, com os outros, o que proporciona maior disponibilidade para a relação”.

Carvalho e Onofre (2007, pp. 6)

Contudo, pensamos que nem com todos os alunos com PEA este método deve ser aplicado, uma vez que exige um contacto visual que nem sempre se encontra nestes alunos.

De acordo com o Documento sobre as normas orientadoras para as Unidades de Ensino Estruturado (2008) as Áreas de Trabalho consideradas básicas numa Sala de Recursos TEACCH, são as áreas de transição, de reunião, de aprender, de trabalhar, de brincar, de trabalho em grupo e de computador que se devem organizar segundo a seguinte planta:

Figura 1- Planta de uma UEEA



Pereira (2008:18)

O mesmo documento também refere que as Unidades de Ensino Estruturado (UEE) devem adaptar as áreas que criam, às reais necessidades dos alunos.

No relato da experiência de Oeiras por Carvalho e Onofre (2007), as áreas criadas foram:

I. ÁREA DE TRABALHO OU ESPAÇO PARA APRENDER - que deve ser protegida de estímulos que possam ser distrativos, e na qual se trabalha individualmente com a criança a aquisição de novas competências, procurando ajudá-la a encontrar motivação para a aprendizagem através de ajudas físicas, demonstrativas ou verbais que possibilitem o sucesso e reduzam a frustração.

II. ÁREA DE TRABALHO INDEPENDENTE OU AUTÓNOMO - onde se pretende que a criança vá realizando as atividades aprendidas de forma autónoma centrando-se nos objetivos da atividade. Nesta área de trabalho existe também um Sistema de Trabalho Individual que consiste num plano de trabalho que fornece à criança informação sobre o que fazer e por que sequência, e ainda o conceito de começar, realizar e terminar uma atividade tornando-a capaz de realizar uma tarefa de forma autónoma (o que é de extrema importância para estas crianças que manifestam pouca motivação e dificuldade em permanecer atentas de forma a sequenciar uma atividade).

III. ÁREA DE LAZER - na qual não existem exigências por parte do adulto, é uma área onde a criança/jovem poderá brincar ou aprender a brincar. Esta área promove a escolha de brincadeiras e o desenvolvimento de brincadeiras com pares; possibilita a imitação de atividades da vida diária e tem brinquedos, almofadas, espelhos e música, e onde a criança pode estar livremente a desenvolver atividades dentro dos seus interesses e onde normalmente se permitem as estereotipias.

IV. ÁREA DE TRABALHO DE GRUPO - na qual se desenvolvem atividades que promovem e favorecem as interações sociais.

V. ÁREA DE TRANSIÇÃO - que é um local onde estão colocados os horários individuais de cada aluno, ou seja, o aluno dirige-se a esta zona da sala sempre que termine uma atividade, ou quando necessite de consultar o seu horário individual.

VI. ÁREA DE TRABALHO NO COMPUTADOR - a informática é utilizada para ajudar a ultrapassar dificuldades, tanto em termos de reprodução gráfica como em termos de atenção e de perseverança. Muitas destas crianças sentem pouca motivação para realizar aprendizagens e, às vezes, revelam dificuldades nos desempenhos motores finos. Frequentemente, o apelo de um ecrã e de um *software* agradável pode ser uma mais-valia no trabalho com elas. Também nesta área se pode aprender a esperar a vez ou a executar uma atividade partilhada.

Carvalho e Onofre (2007, pp. 9), referem que “depois, nesta sala, foram ainda criadas outras áreas que se consideram importantes dentro das necessidades e capacidades das crianças que se atendem e que, visto a sala ser ampla, foram possíveis no espaço físico existente”.

- Uma ÁREA PARA BRINCAR ESTRUTURADO com carrinhos, legos ou materiais de construção, na qual se procura que aprendam a desenvolver algumas atividades lúdicas. Aqui, neste espaço, nos momentos de intervalos escolares quando a sala está aberta às outras crianças da escola acontecem brincadeiras criativas e estimulantes que podem servir de modelo a imitar por estas crianças.

- Uma ÁREA PARA LEITURA. Muitos dos alunos desta sala gostam de ver ou de ler livros e de contar histórias. Isto é extremamente rico para a construção de um mundo no qual se sequenciam situações.

- Uma ÁREA PARA REALIZAR ATIVIDADES DE EXPRESSÃO PLÁSTICA onde existem materiais diversificados que permitem desenvolver atividades variadas que possibilitam, entre outras aquisições, a algumas crianças dessensibilizações de contacto e a outras desenvolver a sua motricidade fina. Aqui também outras crianças da escola podem realizar atividades trazendo modelos a partilhar.

2.5.2 ABA (Applied Behavioral Analysis)

De acordo com Zachor, Ben-Itzhak, Rabinovich, e Lahat (2007, pp. 305)

“o modelo ABA (Applied Behavior Analysis) foi baseado nos princípios científicos do comportamento operante defendido por Skinner, e foi direcionado para amenizar os défices nucleares no autismo (comunicação social e os atrasos) ”.

Nessa altura, entendia-se que este tipo de intervenção poderia ajudar a melhorar as capacidades das pessoas com autismo e auxiliá-las na aquisição de competências como a linguagem, a autonomia e as competências sociais. Deste modo, procurava-se ensinar às crianças as competências necessárias e adequadas ao seu desenvolvimento.

Vismara e Rogers (2010), referiram que este modelo surgiu com o Dr. Ivar Lovaas, pioneiro da intervenção comportamental autista. Estes autores salientaram que “existem evidências sobre a eficácia do modelo de tratamento ABA com trabalhos de Wolf, Risley e Lovaas, nos anos 60, utilizando paradigmas operantes de aprendizagem muito estruturados e que construíram repertórios comportamentais que melhoraram os comportamentos adaptativos das crianças com autismo.

De acordo com Stone e Di Geronimo (2006), a aplicação deste modelo exige que o grau de complexidade e de exigência vá aumentando gradualmente, consoante as competências que foram sendo adquiridas num treino intensivo (cerca de 40 horas de treino semanal) durante sensivelmente dois ou mais anos. Este modelo ensina aos alunos competências como a atenção, linguagem e comunicação, conhecimentos da vida diária, socialização, reprodução visual e auditiva, coordenação motora fina e grossa.

Na opinião destes autores, para existir sucesso neste tipo de intervenção é necessário a participação dos pais, uma vez que, estes têm de proceder à utilização deste método de forma persistente e sistemática em casa e, para tal acontecer, os pais são sujeitos a um curso de treino na utilização das técnicas comportamentais. Os pais assumem uma postura didática, onde têm a função de transmitir os conhecimentos adquiridos.

Vismara e Rogers (2010), referiram que o modelo ABA exigia uma avaliação cuidadosa de como os acontecimentos ambientais interagem para influenciar o comportamento do indivíduo. A avaliação consistia em fatores contextuais, tais como o ambiente no qual um comportamento ocorria, tinha, portanto, em atenção os fatores da ocorrência do comportamento que podiam ser de diferentes origens: variáveis motivacionais (tais como a necessidade de alcançar algo), acontecimentos antecedentes, como um pedido

para fazer alguma coisa ou uma pergunta de outra pessoa, e as consequências ou acontecimentos a seguir a esse comportamento diziam que era provável que este ocorresse novamente.

Há uma grande diferença entre o ABA e o TEACCH. O TEACCH aceita a criança com autismo e é um veículo para a inclusão, enquanto o ABA vai ao sintoma central no autismo, e vai atacar o mesmo.

A maior crítica ao modelo ABA é a de supostamente robotizar as crianças. O que não parece correto, já que a ideia é reabilitar precocemente estas crianças para evoluírem ao nível comportamental da autonomia da auto-ajuda e da socialização (Autismo - Guia prático, de Ana Maria S. Ros de Mello, 2005 – 4.^a edição).

De acordo com Mello (2005) também é um modelo que tem um método de longa duração, e um alto custo económico, mas tal como os outros modelos, através de treino e de instrução os pais podem aprender e utilizá-lo, e assim podem eles mesmos tratar os seus filhos.

2.5.3 DIR (Developmental, Individual-difference, Relationship-based Model)

Segundo Stone e Di Geronimo (2006) o DIR (Developmental, Individual-difference, Relationship-based Model), baseado no relacionamento, foi desenvolvido por Standley Greenspan e Serena Wieder, e apoia-se na teoria de que as crianças autistas podem vivenciar uma grande variedade de desafios biológicos nas áreas de processamento sensoriomotor que as impede de interagir, comunicar e aprender. Este modelo visa promover o desenvolvimento emocional da criança, no qual os pais e outros adultos interagem com ela para aumentar o seu desenvolvimento cognitivo e comunicativo, ao nível social e emocional.

Greenspan e Wieder (2000), citados por Lampreia (2007), referiram que este modelo tem como objetivo principal permitir que o aluno forme um sentido de si como indivíduo intencional, interativo e desenvolva capacidades linguísticas e sociais, pois promove “ (...) a atenção, o relacionamento social, a comunicação não-verbal, o afeto, a resolução de problemas, a comunicação simbólica, o pensamento abstrato e lógico. (...)”

A intervenção visa ajudar a criança a estabelecer a sequência de desenvolvimento que foi prejudicada, e ajudá-la a tornar-se em interação intencional e afetiva” (Lampreia, 2007, pp. 109).

Lampreia (2007) e Vismara e Rogers (2010), referiram que o modelo DIR foca três áreas. Além do nível funcional de desenvolvimento que abrange as áreas de desenvolvimento supra citadas, ele também trata dos padrões motores, sensoriais e afetivos. Neste ponto é observado o grau em que a criança é sobre-reativa ou sob-reativa em cada modalidade sensorial, o que abrange a modulação e o processamento sensorial, o processamento sensório-afetivo, a planificação motora e a sequenciação.

A terceira área envolve o relacionamento e os padrões da interação afetiva, avaliando em que medida os pais e outros adultos compreendem o nível funcional da criança.

Neste modelo a programação levada a cabo em casa é fundamental e envolve três tipos de atividades. O primeiro inclui interações espontâneas e criativas que ocorrem no chão (floor-time). Para este tipo de abordagem, diz-nos Stone e Di Geronimo (2006) que o Floor-time constitui uma componente essencial, pois é um período de 20 a 30 minutos, no qual os pais vão para o chão com a criança e jogam com ela, seguem os seus movimentos, elaboram o seu jogo e estabelecem uma interação positiva e acolhedora. Lampreia (2007), referiu que estas interações visam encorajar a iniciativa da criança e o comportamento intencional, assim como aprofundar a atenção conjunta, desenvolver as capacidades simbólicas através do jogo do faz de conta, e as conversações.

O segundo tipo de atividades em casa abrange interações semiestruturadas de solução de problemas para aprender novas competências e conceitos.

Estas atividades de segundo tipo envolvem jogos de cariz motor, sensorial e espacial para fortalecer a área de processamento sensorial, como a modulação e a integração sensoriomotora, desafios percetuais e motores, atividades de processamento visuoespacial, discriminação tátil e brincadeiras a pares. Além da programação em casa, são proporcionados programas terapêuticos específicos como terapia da fala, terapia ocupacional de integração sensorial e um programa educacional.

Vismara e Rogers (2010), salientaram que o DIR / Floor-time, em vez de focar comportamentos isolados, integra uma abordagem de desenvolvimento emocional e

funcional de diferenças, que subjacentes a sintomas e comportamentos específicos, estabelece uma relação interativa que cria oportunidades de envolvimento afetivo.

Vismara e Rogers (op.cit.) referem também que diferentes estudos têm testado a eficácia deste modelo nomeadamente os de Greenspan e Wieder (1997), de Wieder e Greenspan (2005), e de Salomon et al. (2007), considerando que há melhorias no relacionamento, na comunicação e no pensamento reflexivo, com melhor desempenho nas áreas académicas. No entanto, são necessários rigorosos estudos controlados pelo DIR para que se confirme a relação entre a praticabilidade do modelo de ensino e a progressão das crianças, pois não existem dados suficientes sobre a integração na comunidade das crianças intervencionadas de acordo com este modelo.

2.5.4 Son-Rise

O programa "Son-Rise" foi criado por pais, para outros pais e também para profissionais, e já existe há várias décadas nos Estados Unidos. Este método valoriza a relação entre as pessoas e consiste em ensinar a criar e a implementar programas e ações centradas nas crianças, que se tornam em participantes ativas. Os pais aprendem a interagir de uma forma divertida e dinâmica com os filhos, encorajando, desta forma, o desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos mesmos.

Segundo Houghton (2008), o Autism Treatment Center of America utiliza o Programa Son-Rise (SRP), com famílias desde 1983 de forma a atender a esta necessidade. O SRP foi desenvolvido por um casal de pais – Barry e Samahria Kaufman - em 1976, que experimentavam maneiras de chegar até ao seu filho Raun, diagnosticado com autismo severo e um QI abaixo de 40. A ciência naquela época não oferecia orientação alguma para facilitar o desenvolvimento social de crianças com Autismo. Desde que Raun melhorou, após três anos de trabalho intensivo, os Kaufman têm oferecido o SRP a várias famílias internacionalmente. Até ao momento, ainda não se realizou nenhum teste longitudinal rigoroso quanto à eficácia do SRP, embora se possa ver que os princípios-chave desta abordagem contam com o apoio da literatura de pesquisa atual.

Houghton (2008), referiu que o SRP contorna a limitação da sala de aula ao empregar um quarto (normalmente na casa da criança) que é especificamente projetado para

diminuir a estimulação sensorial. Apenas cores neutras são utilizadas, e as cores com grande contraste ou os padrões com altos níveis de distração são evitados. Não há painéis visuais com alto nível de distração, e só é empregada iluminação natural ou incandescente. Todos os brinquedos e objetos são mantidos fora do chão em prateleiras nas paredes, de forma a propiciar uma área no chão para se brincar, que seja livre de distrações. É importante ainda que durante as sessões de brincadeiras no quarto de brincar esteja apenas um adulto e a criança intervencionada. Isso significa que os únicos barulhos ou movimentos existentes na sala serão os dela. As crianças, nos Programas Son-Rise baseados em casa, frequentemente tomam a iniciativa de ir para o quarto de brincar, brincam ali mesmo quando estão sozinhas e conversam sobre o quanto gostam do seu quarto especial.

De acordo com Mundy et al, 1990; Sigman e Rusky, 1997; Dawson et al, 2004 (referidos por Houghton, 2008) quanto mais tempo a criança passa envolvida com um adulto, mais a criança aprende, pois as crianças com autismo que conseguem prestar atenção alcançam níveis mais altos de desenvolvimento linguístico.

Os facilitadores e os pais que utilizam o SRP fazem da interação social o seu foco primário quando trabalham individualmente com uma criança com autismo, reconhecendo que a exclusão da experiência social é o problema principal da pessoa com autismo.

De acordo com Houghton (2008), existem duas maneiras nas quais uma abordagem centrada na criança torna a interação social motivadora:

a) Seguir a criança: motivar a criança. O SRP trabalha com objetos e atividades com os quais a criança está motivada. Esta abordagem baseada em brincadeiras começa com a área de motivação da criança (ex.: pular na cama elástica). O adulto junta-se a essa brincadeira até que a criança, espontaneamente, se relaciona com o adulto (ex.: contacto visual, contacto físico ou uma tentativa para falar). Esta manifestação espontânea de interesse social por parte da criança é então correspondida pelo adulto de uma forma destinada a ser motivadora para a criança (baseada nos interesses e padrões de resposta anteriores, individuais da criança), por exemplo, pular na cama elástica enquanto finge ser um macaco. Quaisquer respostas subsequentes às expressões de interesse da criança são ajustadas para se tornarem motivadoras para a criança. Portanto, segue-se um ciclo

de intercâmbio social recíproco dentro da área de motivação da criança. O SRP propõe que esta abordagem aumente o nível de relevância da interação social ao unir as motivações internas da criança à interação social.

b) Dar controlo: ser responsivo e sensível à criança. O segundo fator que facilita o aparecimento de um interesse espontâneo e genuíno é dar controlo ou empregar um estilo responsivo de interação (Beckwith & Cohen, 1992, referidos por Houghton, 2008).

O SRP é centrado na criança. Isso significa que o tema da brincadeira provém dos interesses individuais da criança, e a mesma escolhe quando quer começar e/ou terminar aquela interação. Isto é crítico, e é justamente o ponto em que as abordagens tradicionais à educação de portadores de necessidades especiais tendem a divergir (Houghton, 2008).

Trivette (2003), definiu este estilo responsivo de interação envolvendo dois componentes importantes. Primeiro, o adulto responde apenas à produção de um comportamento da criança. Isto significa que o adulto responde apenas após a criança fazer um gesto físico (ex.: acenar, sorrisos, toques), um som vocálico (ex.: balbuciar, uma palavra) ou uma ação (ex.: jogar a bola, pegar num brinquedo). Segundo, a resposta do adulto a esta ação é sensível, ou seja, apropriada no seu nível de intensidade. Uma resposta sensível é aquela em que o nível de intensidade está de acordo com o nível de desenvolvimento e humor da criança. Por exemplo, se a criança está a chorar, o adulto pode cantar uma música calma, se a criança está contente e a sorrir, o adulto pode dançar com ela.

Num estudo de famílias utilizando o Programa Son-Rise em suas casas, Williams (2004), referido por Houghton (2008), descobriu que as famílias se sentiam geralmente mais positivas, uma vez que implementavam o SRP e referiam uma melhoria na interação de toda a família.

Existem muitas críticas à terapia Son-Rise. Até ao momento ainda não se realizou nenhum teste longitudinal rigoroso quanto à sua eficácia. Foi questionado se Ruan Kaufman seria realmente uma criança com autismo antes de ser tratado, já que ainda não há cura para o autismo (Siegel, 2008). Não há casos documentados de normalização

em crianças mais velhas, e é possível que o sucesso dependa de “um certo nível de potencial intelectual”. Alguns profissionais questionam a ênfase posta no contacto visual e os seus potenciais problemas para algumas crianças (Siegel, 2008).

Em comparação com o modelo DIR-Foortime, os princípios do modelo Son-Rise são semelhantes.

Pontos fortes e pontos fracos dos modelos acima apresentados

O modelo TEACCH tem como pontos fortes a melhoria na adaptação social, através da integração num contexto estruturado em meio escolar em sintonia com o meio familiar. A avaliação/intervenção individualizada permite identificar as competências emergentes e estruturar o ensino num programa de intervenção de abordagem terapêutica cognitivo-comportamental, em que se acredita que qualquer comportamento inadequado pode derivar de um défice ao nível da perceção ou compreensão. Este modelo defende a colaboração parental de modo a trabalharem com os técnicos. Quanto a pontos fracos, esta intervenção tem a limitação da continuidade do trabalho por parte dos técnicos.

O modelo ABA tem como pontos fortes conseguir integrar as crianças no Ensino Regular e na sociedade com a maior autonomia possível. As maiores críticas a este modelo são robotizar a criança e o alto custo económico visto ser um modelo de longa duração.

O modelo DIR tem como pontos fortes desenvolver as capacidades sociais, emocionais e intelectuais das crianças, em vez de se focar nas competências e nos comportamentos isolados da mesma. Quanto a pontos fracos, este modelo torna-se muito dispendioso, pois além de envolver a família, envolve também diversos técnicos especializados em terapia ocupacional, terapia da fala e psicologia.

O modelo Son-Rise tem como pontos fortes a valorização da inter-relação entre a criança e o adulto como em participantes ativas. Os pais aprendem a interagir de uma forma divertida e dinâmica com os filhos, encorajando assim o desenvolvimento social, emocional e cognitivo. Como ponto fraco existe a exclusão social, pois só os pais e/ou os técnicos que utilizam este programa é que trabalham individualmente com a criança.

2.5.5 Delineamento de Objetivos Educativos

A escolha dos objetivos educativos deve ter sempre em conta critérios bem definidos, como as características reais da criança em causa, a persistência na escola e as prioridades e necessidades dos pais.

No que respeita às características da criança há que ter em conta que certas aquisições ou comportamentos aparecem mais rapidamente se determinados pré-requisitos estiverem presentes. Daí Gillberg (2005) chamar a atenção para a importância dos objetivos a trabalhar serem escolhidos com base nas capacidades emergentes conhecidas através da avaliação realizada, e da entrevista a pais e educadores.

Pelo acima exposto considera-se que deve haver persistência na escola, pois há um certo número de comportamentos que são particularmente úteis à adaptação escolar do aluno com autismo, nomeadamente: tolerar a presença de outras crianças, trabalhar com elas, cooperar e aceitar o quotidiano de uma turma. Relativamente às prioridades familiares, existem aprendizagens e comportamentos que os pais consideram essenciais para a vida e harmonia familiar. Por exemplo, comportamentos relacionados com aspetos alimentares, ou comportamentos em locais públicos, como restaurantes e cafés. É essencial um trabalho de equipa, e coordenado com base em objetivos precisos e definidos, que devem ser considerados a três níveis: a longo prazo, a médio prazo (de três meses a um ano), e imediatos.

Numa programação desta natureza existem normalmente dois grandes tipos de objetivos: os que se referem a conteúdos educativos definidos com base nas capacidades existentes e emergentes em termos de desenvolvimento; os que se referem à conduta a ter face a comportamentos difíceis ou estranhos, que interferem com a situação de aprendizagem (Wing, 1996).

Segundo o ponto anterior, a intervenção deve ser iniciada o mais precocemente possível, tal como indica o Decreto-Lei n.º 3/2008, Capítulo II, Artigo 5.º, n.º 1. Tudo isto, de forma a reduzir os comportamentos inadaptados destas crianças, promovendo aprendizagens ao nível da aquisição da linguagem e outras habilidades sociais, como alguns autocuidados. É necessário que a criança esteja inserida num ambiente educativo, com apoio educativo, efetuado por um profissional especializado em

Educação Especial, que realize a sua intervenção não isoladamente, mas com o apoio de uma equipa multidisciplinar, incluindo: Psicólogo, Médico Neurologista, Educador de Infância, entre outros.

Em síntese: constatou-se, através da pesquisa efetuada, que o processo de ensino/aprendizagem dos alunos com PEA, por vezes, apresenta características que podem condicionar a sua própria aprendizagem. No entanto, os professores e os técnicos devem procurar sempre os pontos fortes dos alunos, e também devem ter sempre em mente os seguintes conselhos práticos:

- Não trabalhar muitos aspetos ao mesmo tempo, devem ser definidas prioridades;
- Demonstrar calma e usar sempre uma linguagem clara e precisa;
- Ser consistente ao trabalhar um comportamento particular, e estabelecer rotinas simples;
- A comunicação entre todos os envolvidos na educação da criança tem que ser contínua, e todos devem usar as mesmas regras;
- Sempre que possível, devemos tentar lidar com os comportamentos inadequados de uma forma calma e divertida;
- Dividir todas as atividades em passos muito pequenos;
- Ser paciente e persistente para conseguir mudar comportamentos;
- Ter sempre em conta as coisas positivas, não devemos olhar só para os problemas.

Não nos podemos esquecer que os alunos são diferentes uns dos outros. Cada um tem particularidades diferentes e, assim sendo, torna-se obrigatório avaliar cada aluno que nos chega, para que possamos encontrar o melhor caminho para o mesmo.

II Parte

1. Investigação

1.1 Contextualização e Descrição da Problemática

Desde o século XIX que uma filosofia de cariz humanista, preocupada com os direitos humanos, a grande mobilidade das pessoas, o alargamento da escolaridade obrigatória e a consequente diversificação dos seus públicos, trouxeram para a discussão educativa o papel e as funções da escola.

No Ocidente, a partir de meados da década de 60 do século XX, surgiu o movimento para a integração escolar que defendia que todas as crianças tinham direito a frequentar a escola. A experiência adquirida com a integração escolar, e toda a reflexão que a mesma gerou sobre a escola, ajudaram a desencadear o movimento da inclusão que pretende promover o sucesso pessoal e académico de todos os alunos, numa escola inclusiva, ou seja, numa escola que não só acolhe mas também se adapta a todos os seus alunos.

Para que as escolas se tornem mais inclusivas, é necessário que assumam e valorizem os seus conhecimentos e as suas práticas, que encarem a diferença como um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem, que sejam capazes de inventariar o que está a impedir a participação de todos, que se disponibilizem para utilizar os recursos disponíveis e para gerar outros, utilizando uma linguagem acessível a todos.

A inevitabilidade de um acompanhamento adequado da criança com autismo implica a urgência do conhecimento desta perturbação do desenvolvimento, bem como a necessidade de uma reflexão por parte dos técnicos relativamente à sua inclusão e às dinâmicas educativas que permitam um processo de ensino/aprendizagem com qualidade.

Esta consideração surgiu da comprovação, ao longo da prática profissional do autor do estudo, da necessidade de formação por parte de professores e técnicos que trabalham com alunos com PEA. Verificámos, muitas vezes, que os professores e técnicos sentem necessidade de saber mais sobre as características do aluno com PEA para melhor delinearem estratégias promotoras do desenvolvimento de competências básicas para o

seu dia a dia, de modo a melhorar o seu percurso de vida, e como podem desenvolver práticas em sala de aula que promovam uma real inclusão do aluno.

Dado a heterogeneidade dos alunos diagnosticados como autistas, e o facto de terem decorrido vários anos após o Decreto-Lei n.º 3/2008 que preconiza um atendimento específico para estes alunos temos a seguinte questão:

Os professores e técnicos que apoiam alunos com PEA têm formação específica para apoiarem os alunos com PEA num modelo de escola inclusiva, ou o seu conhecimento “é feito da experiência”?

Desta questão geral surgem outras questões:

- A formação inicial e contínua destes profissionais é a suficiente para intervirem com qualidade com esta população?

Estes profissionais intervêm dentro do modelo da escola inclusiva, ou deparam-se com barreiras?

Para responder à questão geral centrámo-nos num Agrupamento de Escolas do Distrito de Faro.

1.2 Objetivos da Investigação

Da questão de partida decorre um objetivo geral que irá nortear o nosso estudo:

- Conhecer a formação em PEA necessária para professores e técnicos intervirem com alunos com PEA num modelo de escola inclusiva, num Agrupamento de Escolas do Distrito de Faro.

Deste objetivo geral decorrem outros específicos:

- Analisar a preparação teórica e prática por parte dos Professores de Educação Especial, dos Professores de Ensino Regular e de Técnicos como Psicólogo e Terapeuta da Fala acerca das PEA;

-Detetar possíveis necessidades de formação dos profissionais que intervêm com alunos com PEA, para uma intervenção de qualidade dentro do modelo de escola inclusiva.

- Analisar a relação entre as necessidades referenciadas e a especificidade da intervenção de cada profissional (Professores de Educação Especial, Professores de Ensino Regular, Psicólogo, Terapeuta da Fala).

1.3 Participantes

Os participantes deste estudo são todos os profissionais que diretamente atuam com os alunos integrados na Unidade de Autismo do Agrupamento de Escolas, (Professores de Educação Especial, Professores de Ensino Regular, Psicólogo e Terapeuta da Fala) sendo que os Professores exercem funções no 2.º ciclo e no 3.º ciclo, uma vez que é nestes ciclos que está integrada a unidade de referência a alunos com PEA (Decreto-Lei n.º 3/2008, Artigo 25.º).

Nestes participantes englobam-se 1 elemento da Direção (Representante da Educação Especial na Direção do Agrupamento de Escolas), 2 Professores de Educação Especial, 1 Psicólogo, 1 Terapeuta da Fala e 3 Professores do Ensino Regular.

O elemento da Direção é Licenciado em Matemática e Ciências, e tem uma Pós-Graduação em Educação Especial. Já trabalhou 5 anos na UEE antes de pertencer à Direção.

Das duas Professoras de Educação Especial entrevistadas, uma possui Licenciatura em Português/Francês, e uma Pós-Graduação em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor, e é a primeira vez que trabalha numa UEE. A outra possui Licenciatura em Geografia – Ramo Educacional, e uma Pós-Graduação em Educação Especial.

O Psicólogo é Licenciado em Psicologia Aplicada – Ramo Educacional, e é o quarto ano que trabalha numa UEE.

A Terapeuta da Fala possui Licenciatura em Terapia da Fala, e é o terceiro ano que trabalha numa UEE.

Dos três Professores de Ensino Regular entrevistados um é Licenciado em Educação Física e Desporto pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, e apesar de não trabalhar diretamente na UEE, dá aulas de Educação Física adaptada a estes alunos. As outras duas Professoras são Diretoras de Turma de alunos com PEA. Uma é Licenciada em Inglês/Alemão, e tem Mestrado em Estudos Americanos. A outra é Licenciada em Educação Visual e Tecnológica. Estas duas docentes nunca trabalharam numa UEE.

Todos os elementos entrevistados manifestaram necessidade de formação, pois mesmo os mais experientes consideram a formação uma ferramenta essencial para um melhor desempenho profissional.

1.4 Metodologia

Tratou-se de uma investigação de carácter qualitativo, com base num estudo de caso sobre as necessidades dos profissionais que exerceram a atividade profissional, direta ou indiretamente, numa UEE de um Agrupamento de Escolas do sul do país.

A opção por esta metodologia deveu-se ao facto do estudo de caso ser um método específico de pesquisa de campo, isto é, de investigação de fenómenos à medida que ocorrem, sem qualquer interferência significativa do pesquisador. O principal objetivo deste método é compreender a situação em estudo e, ao mesmo tempo, desenvolver teorias mais genéricas a respeito dos aspetos característicos do fenómeno observado (Fidel, 1992).

A preocupação principal foi a de contribuir para o desenvolvimento do caso em estudo, através do *feedback* de informação. Pelo seu carácter naturalista, dinâmico e interativo, este estudo de caso exigiu o que se designa por trabalho de campo, isto é, o contacto do investigador com os sujeitos participantes na realidade que pretende estudar. Foram, por isso, cruciais a identificação de contextos apropriados, a obtenção de permissão e do apoio de sujeitos relevantes para o desenvolvimento do estudo, Amado e Freire (2013).

Pensamos que o estudo em curso se pode caracterizar como *instrumental* de acordo com a definição de Coutinho e Chaves (2002:226), pois “funciona como um instrumento

para compreender outro(s) fenómeno(s)”, que no presente estudo se referiu à formação teórica e prática dos profissionais que apoiaram alunos com PEA.

A adoção do estudo de caso como estratégia investigativa pretendeu responder à questão orientadora formulada desde o início:

Os Professores e Técnicos que apoiam alunos com PEA têm formação específica para apoiarem estes alunos num modelo de escola inclusiva, ou o seu conhecimento “é feito da experiência”?

Da articulação entre a problemática apresentada e os objetivos específicos definidos emergiram as seguintes unidades de análise:

- Conhecer a preparação teórica e prática dos profissionais envolvidos no processo de educação dos alunos com PEA pertencentes a uma UEE;
- Sinalizar as necessidades de formação dos profissionais que intervêm com alunos com PEA para uma intervenção de qualidade dentro do modelo de escola inclusiva;
- Detetar a relação entre as necessidades referenciadas e a especificidade da intervenção de cada profissional (Professores de Educação Especial, Professores de Ensino Regular, Psicólogo, Terapeuta da Fala).

Como considerámos que a característica fundamental deste estudo de caso foi retratar a realidade de forma completa e profunda, através da triangulação da informação recolhida, pensamos que através destas unidades de análise se terá conseguido encontrar a resposta para o objetivo geral:

Conhecer a formação em PEA necessária para Professores e Técnicos intervirem com alunos com PEA num modelo de escola inclusiva, num Agrupamento de Escolas do Distrito de Faro.

Segundo Bell (1989), esta opção de adotar um modo de investigação de estudo de caso de carácter descritivo, é considerado como a abordagem preferida para o conhecimento de acontecimentos atuais, na inclusão de alunos com PEA na escola.

Esta abordagem é particularmente apropriada para pesquisadores individuais, pois dá a oportunidade para que um aspeto de um problema seja estudado em profundidade dentro de um período de tempo limitado, como é o caso da presente investigação.

1.5 Instrumentos e Técnicas de Recolha de Dados

Tendo em conta os pressupostos enunciados, as técnicas de recolha de dados escolhidas para a realização desta investigação foram: a entrevista; a análise documental e a observação.

Entrevista

Ao pretender recolher informações sobre as necessidades sentidas pelos Professores e Técnicos face à inclusão de alunos com PEA nas Escolas do Ensino Regular, considerou-se que a técnica da entrevista seria a mais adequada, sendo esta uma técnica não documental.

Escolhemos a entrevista como técnica nobre para a investigação que realizámos, porque esta técnica permitiu-nos conjugar perguntas estruturadas, previamente formuladas, com outras que no decorrer da interação surgiram, de forma a podermos conhecer a realidade vivida e sentida pelos diferentes participantes no estudo.

Numa investigação do tipo qualitativo, a entrevista é uma forma de recolha de informação muito importante, na medida em que tenta captar o discurso do sujeito, permitindo ao investigador que a análise se torne óbvia, podendo constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou ser utilizada em conjunto com outras técnicas. Assim, a entrevista é considerada uma ferramenta muito útil quando se trata de recolher dados válidos sobre as opiniões dos sujeitos, suas crenças ou ideias (Bogdan & Biklen, 1994).

Como refere Estrela (1984), a entrevista, sendo uma forma de comunicação verbal entre o entrevistador e o entrevistado, numa relação direta e pessoal, permite que o entrevistador obtenha a informação sobre o tema através da recolha de dados de opinião do entrevistado, que favoreçam a caracterização sobre alguns aspetos considerados

pertinentes. Ou seja, esta é a técnica ideal quando por um lado se procura uma informação sobre o real e por outro, pretende-se conhecer algo sobre os quadros conceituais dos entrevistados, enquanto elementos constituintes do processo de investigação.

Observação

Inicialmente pretendia-se usar grelhas de observação de comportamentos, que iriam ter como contexto algumas áreas referentes: à casa, à comunidade e à escola, que nos permitiriam avaliar a evolução da criança. No entanto, esta técnica de recolha de dados não nos foi possível aplicar, visto não termos obtido autorização do Diretor do Agrupamento de Escolas em questão para observar diretamente os alunos com PEA. Um dos motivos apontados pelo Diretor prende-se com o facto dos Encarregados de Educação destes alunos já terem negado a autorização para outros estudos semelhantes.

Bogdan e Biklen (1994), referem que a observação direta capta os acontecimentos, no momento em que ocorrem sem a mediação de outras formas de recolha de dados. Dizem ainda que a observação incide sobre os comportamentos, procurando captar tipos de comportamento individual e de interação, assim como os fundamentos ideológicos e culturais que os motivam. Desta forma o observador tem de estar atento e registar todos os comportamentos, a sua evolução e os efeitos que produzem nos contextos em que se manifestam. O campo de observação do investigador é bastante amplo, e o registo dos dados faz-se em função dos objetivos definidos para a observação, para o que é útil construir uma grelha de observação.

Para Estrela (1994), a maior parte das grelhas de observação situa-se entre duas modalidades de observação - participante e não participante. Na observação participante, o observador pode pedir esclarecimentos a qualquer um dos intervenientes, quando entender necessário e, desta forma, vai construindo uma relação de confiança. Por outro lado, a participação direta nos trabalhos contribui para criar laços de empatia e de cooperação, que favorecem uma maior espontaneidade nas relações e, consequentemente, a recolha de dados mais ricos e autênticos.

A validade da recolha de dados ganha com a preocupação, por parte de quem os recolhe, de não perturbar o fluir das situações e das relações, e de fazer o seu registo

cuidado e rigoroso. No entender de Bogdan e Biklen (1994), este método é particularmente adequado à análise dos comportamentos não verbais e dos códigos que lhes estão associados. Os autores supra citados são da opinião que os registos de observação têm vantagens e desvantagens. Ao registo *in loco* das observações é atribuído como algumas vantagens, a apreensão direta dos comportamentos e das ocorrências, a espontaneidade do material recolhido e a autenticidade dos acontecimentos. Contudo, são reconhecidas também algumas limitações, que incluem a dificuldade de "adoção" do observador pelo grupo observado, e as que se prendem com o registo. Se o registo efetuado no momento das ocorrências pode induzir os observados a comportamentos de inibição e de autocritica, o registo à posteriori coloca problemas que se prendem com a memória dos factos e o seu carácter seletivo.

Apesar de não nos ter sido possível observar os alunos em ação em diferentes momentos como era nosso desejo, foi possível aplicar esta técnica em situações pontuais: observação da sala; observação de uma aula de Educação Física Adaptada e uma festa para toda a comunidade escolar.

Análise Documental

Embora diversos autores, nomeadamente Valles (1997), considerem a análise documental como uma técnica de recolha de dados secundária porque não é diretamente produzida pelo investigador, considerou-se no nosso caso de bastante utilidade por que nos permitiu recolher material fundamental para o estudo, mas anterior à sua execução, material este que após analisado foi utilizado para validar evidências de outras fontes e/ou acrescentar informações. Esta nossa pretensão foi fundamentada em Bell (1989), que acrescentou que através desta técnica se conseguem encontrar informações úteis e complementares para o conhecimento aprofundado do objeto em estudo.

Os documentos analisados foram os PEI's e CEI's dos alunos, a que tivemos acesso. O Diretor autorizou a análise destes documentos com a condição de não identificarmos nenhum dos alunos em causa.

1.6 Apresentação e Análise de Dados

1.6.1 Técnica de Análise de Dados

O registo das entrevistas foi tratado recorrendo à análise de conteúdo, bem como os registos da análise documental sobre os processos dos alunos em estudo e ainda o registo das observações.

Segundo Bardin (1991), a análise de conteúdo é: “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

Para procedermos à análise de conteúdo propriamente dita, delineámos um quadro de procedimentos, considerando os pressupostos assentes na literatura. Por conseguinte, o conteúdo das entrevistas previamente transcritas formou o nosso corpo de análise. As categorias desse corpo de análise foram estabelecidas à priori, aquando do guião da entrevista, tendo em consideração os objetivos deste trabalho e as sugestões provenientes da revisão de literatura.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as categorias constituem um meio para classificar os dados descritivos que recolhemos, para que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente separado dos outros dados. Deste modo, as unidades de registo foram agrupadas nas seguintes categorias.

Dados pessoais/profissionais. Com esta categoria, pretendemos recolher informação sobre o percurso profissional dos entrevistados.

Dificuldades sentidas. Esta categoria visou detetar as dificuldades sentidas pelos Professores e Técnicos na UEE.

Planificação. Procurámos perceber se os Professores e Técnicos planificaram atividades diferentes para os diversos alunos da UEE, e permitiu-nos também perceber as competências que os inquiridos consideraram importantes ser adquiridas pelos alunos com PEA.

Caraterização dos alunos da UEE. Pretendemos com esta categoria recolher dados sobre as caraterísticas dos alunos com PEA, percecionadas pelos inquiridos.

Organização e inclusão. Pretendemos perceber se, na opinião dos inquiridos, a restante comunidade escolar cooperou na inclusão dos alunos com PEA. Procurámos também, perceber as opiniões sobre a integração dos alunos com PEA na Escola de Ensino Regular.

Formação. Esta categoria visou recolher informação sobre a formação obtida pelos inquiridos em Educação Especial, nomeadamente em PEA, antes da sua intervenção com alunos com PEA. Conhecer, também, a opinião dos inquiridos sobre a necessidade dos Professores do Ensino Regular e dos alunos sem NEE.

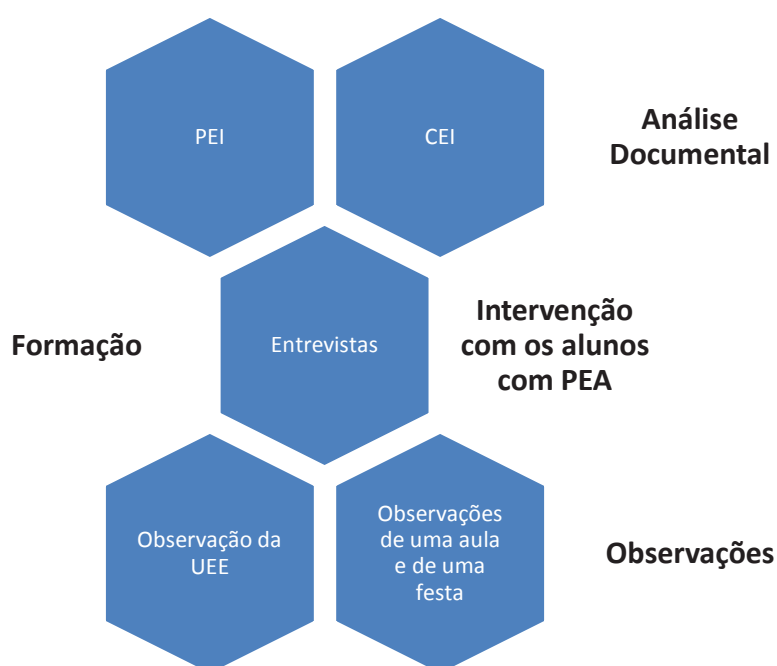
1.6.2 Análise dos Dados

Pelo acima exposto, a apresentação e análise dos dados obedeceu às categorias supra mencionadas. Na sua análise cruzaram-se os dados dos diferentes registos obtidos, embora o registo central seja o das entrevistas aos profissionais, uma vez que o problema de partida se prendeu diretamente com a formação destes profissionais e a sua intervenção com alunos com PEA:

Conhecer a formação em PEA necessária para Professores e Técnicos intervirem com alunos com PEA num modelo de escola inclusiva.

No entanto, como essa intervenção decorreu no Agrupamento não se pode descurar os documentos que regulam a intervenção (PEI, CEI e Regulamento da UEE) e as observações possíveis às dinâmicas das atividades, tal como se pretendeu representar no diagrama da figura 2 sobre a relação dos dados em análise.

Figura n.º 2 - Diagrama de Dados em Análise



A análise dos dados constantes no quadro n.º 1 abaixo apresentado, permite-nos constatar que, relativamente às Habilitações Académicas, todos os entrevistados possuem Licenciatura, três deles possuem para além da Licenciatura uma Pós-graduação na área da Educação Especial e apenas um é detentor de Mestrado em Estudos Americanos (Diretor de Turma). O elemento da Direção (Subdiretora) é para além das Professoras que estão na sala da UEE, o terceiro elemento com Pós-graduação em Educação Especial. Este facto conduz-nos à reflexão sobre o investimento do Agrupamento na sala da UEE. Como podemos ver no apêndice (n.º 6 Regulamento do Funcionamento da UEE) esta sala de cinco alunos, para além das 18h do Psicólogo e as 8h da Terapeuta de Fala conta com:

“22 Tempos de Professores de Educação Especial (cada um com parte do seu horário letivo); 14 Tempos de Professores do Agrupamento, escolhidos pela sua adequação motivacional e experiência”.

**Quadro n.º 1 - Apresentação dos dados referentes à categoria dados
pessoais/profissionais**

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA
Dados pessoais/profissionais	Formação	
	Habilitações Académicas:	
	- Licenciatura	8
	- Pós-graduação	3
	- Mestrado	1
	Na área do autismo:	
	- Sem	6
	- Com	2
	Experiência Profissional:	
	- Ensino Regular	8
	- Educação Especial	5
	- Ensino Estruturado	3

Notamos influência da Subdirectora na coerência entre os objetivos expressos no Regulamento de Funcionamento da UEE, e as características dos alunos (apêndice n.º 7 Quadro de Análise de Documentos dos Alunos – PEI e CEI), uma vez que um dos grandes problemas dos cinco alunos neste ano letivo foi a interação social, o que foi visível aquando da Festa do Dia do Autismo (apêndice n.º 4 - Descrição da Observação da UEE). O objetivo da UEE é prioritariamente a “integração social e escolar dos alunos” e a sua “participação no maior número possível de atividades” a fim de “desenvolver competências de interação social”. Espera-se que quando estes objetivos forem conseguidos o Agrupamento promova a inclusão, pois como se pode constatar no (apêndice n.º 5 Registo de conversas informais) a presença dos alunos na sala de aula regular equipara-se no modelo de integração e não de inclusão, porque eles não trabalham em atividades conjuntas com os seus colegas.

Embora esteja presente no horário o desenvolvimento da autonomia e esta seja trabalhada pelo Psicólogo e pelos Professores da UEE, o facto dos alunos serem constantemente acompanhados por adultos pode dar a perceção de inibição dessa autonomia mas, quanto a nós é concordante com o expresso por diferentes autores, nomeadamente Smith (2008), que defende a elaboração de um programa de intervenção personalizado e a estruturação do ensino, nomeadamente das atividades, dos espaços e das tarefas. Pensamos ser esta a justificação das seguintes medidas educativas:

Centralizar a intervenção, facilitando a articulação e coordenação do programa educativo; Disponibilizar pontos de referência que ofereçam segurança aos alunos.

Os dados inscritos no quadro n.º 1 também se referem à formação na área do autismo, mostrando-nos que apenas dois dos participantes (a Subdiretora e a Terapeuta da Fala) a possuem, como documentam os seguintes excertos das entrevistas:

-Pós-graduação em comunicação bem como formação específica ministrada pela equipa de autismo de Coimbra. (PA)

- Essencialmente teórica. (PE)

Quanto à Experiência Profissional em geral, todos os entrevistados têm experiência no Ensino Regular, cinco na Educação Especial e apenas 3 no Ensino Estruturado (um com 5 anos, um com 4 anos e outro com 3 anos de experiência).

No respeitante às dificuldades sentidas pelos profissionais que atuaram diretamente com os alunos com PEA, pela leitura do quadro n.º 2, abaixo indicado constatamos que a falta de formação teórica e prática foi a mais relevante.

Quadro n.º 2 - Apresentação dos dados referentes à categoria dificuldades sentidas

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA
Dificuldades sentidas	Funcionamento da UEE	3
	Falta de Formação Teórica e Prática em PEA	7
	Necessidades de formação:	
	- Em PEA	6
	- Em PIT	1
	- Terapia da Fala em PEA	1
	- Em Gestão de Conflitos	2

Pela análise do quadro n.º 2, podemos verificar que as verbalizações sobre as dificuldades sentidas se focaram na falta de Formação Teórica e Prática (7 verbalizações), enquanto o Funcionamento da UEE é referido 3 vezes. Isto significa que para sete dos entrevistados a maior dificuldade sentida referiu-se à falta de formação teórica e prática como testemunham os seguintes excertos:

- *Abordagem aos alunos com PEA; metodologias de controlo de comportamentos agressivos e estereotipados.* (PC)

- *Considero que ainda existe pouca formação nesta área, essencialmente numa vertente mais prática, virada para o delineamento de estratégias de intervenção na PEA.* (PD)

- *Sinto necessidade de formação específica em PEA.* (PF)

- *Sinto que não estou à vontade para comunicar com estes alunos porque tenho sempre medo de ferir suscetibilidades.* (PG)

- *Saber como intervir e relacionar os conteúdos teóricos, na ação prática do dia a dia com estes alunos.* (PH)

É de salientar que embora o Regulamento considere que acompanham estes alunos, Professores motivados, como já mencionámos, todos os que intervêm diretamente mostraram sentir necessidade de formação. No entanto, são pessoas que não descoram a sua formação contínua:

- *Apesar de já ter alguma experiência nesta área, considero que a formação é uma das principais ferramentas para aprofundar conhecimentos.* (PD)

- *Procuro fazer formações constantes na área.* (PE)

- *(...) a formação é sempre importante e nunca está demais.* (PF)

Podemos também analisar que para além da falta de formação em PEA, os participantes referiram como áreas de formação necessárias a formação no Programa Individual de Transição (PIT); Terapia da Fala para utentes com PEA; Gestão de Conflitos. Tendo em conta que a idade dos utentes da UEE varia entre os 11 anos e os 14 anos, e as características inter-relacionais destes alunos, compreende-se que há necessidade de formação nestas áreas.

Da análise do quadro n.º 3 referente à Planificação, podemos verificar que todos os entrevistados planificaram atividades diferenciadas para cada aluno. No entanto, observámos que dois deles também planificaram atividades para o grupo.

Quadro n.º 3 - Apresentação dos dados referentes à categoria planificação

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA	
Planificação	Planificar atividades:	- Diferenciada	8
		- Para o Grupo	2
		- Ambas	2
	Competências a adquirir pelos alunos:	- Sociais	6
		- Funcionais	2
		- Pessoais	5

Podemos considerar que a planificação tem em conta a “Tríade” que aponta como défices específicos das PEA a interação social, a comunicação e os padrões restritos e repetitivos de comportamentos e interesses. Esses défices irão interferir na área social, funcional e pessoal, o que leva, como podemos analisar pelos registos do PEI a que todos os alunos tenham CEI, como medida de apoio pedagógico.

Pelo Professor de Educação Especial:

- Reforço e desenvolvimento de competências específicas.

(Apêndice n.º 7 - Quadro de Análise de Documentos dos Alunos - PEI e CEI)

No caso dos dois alunos que frequentam a sala do Ensino Regular, o apoio pedagógico conseguido pelo Professor da turma é:

Reforço de estratégias utilizadas no grupo ou turma, aos níveis da organização, do espaço e das atividades; estímulo e reforço de competências e conteúdos gerais da aprendizagem; Antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no grupo ou turma.

A leitura aos dados expressos no quadro sobre a importância dada à planificação individual das atividades também nos parece consensual com o exposto na primeira parte deste estudo, onde se refere, com base em Barros e Barros (1993), que as capacidades de aprendizagem dependem do nível de desenvolvimento, podendo também ser influenciado pela aprendizagem, implicando, assim, situações de ensino estruturadas nesse sentido.

Somos da opinião que a base para uma planificação e intervenção educativa de qualidade assenta no conhecimento das características do aluno, nos diversos níveis de desenvolvimento (moral, linguístico, sócioafetivo e psicossocial) tal como defende Barros e Barros, (1993).

No que se refere às competências a adquirir pelos alunos, todos os participantes as enquadram na autonomia pessoal e social do aluno, uma vez que privilegiam as competências sociais e pessoais. Uma análise detalhada aos registos das entrevistas dá-nos conta da influência da especificidade do profissional na forma de abordagem das competências dos alunos.

Para o Psicólogo “o mais importante é centrar o trabalho nas suas capacidades/potencialidades, com o objetivo de desenvolver as suas áreas mais fracas, nomeadamente a socialização, a comunicação e o comportamento. A intervenção visa, de igual modo, desenvolver a área cognitiva e a autonomia” (PD).

Por sua vez a Terapeuta da Fala põe “a ênfase sempre nas competências comunicativas. Outra área que importa ter sempre como objetivo maior é o comportamento, e consequentemente a autonomia” (PE).

As Professoras de Educação Especial consideram “Sobretudo competências funcionais que lhes permitam ser autónomos no futuro” (PB); “e que adquiram a comunicação, a autonomia e a socialização” (PC).

Os Professores do Ensino Regular valorizam as “Competências sociais e pessoais, isto é, aprender a viver em sociedade e a conseguir lidar com as situações do dia a dia tais como gerir dinheiro e pedir ou dar informações” (PG) e (PF).

Pela leitura dos dados do quadro n.º 4 que a seguir se apresenta, podemos concluir que todos os participantes consideraram que as características dos alunos da UEE divergiam entre si relativamente ao grau de autismo, e desses oito, apenas três verbalizaram que divergiam nas competências de aprendizagem.

Quadro n.º 4 - Apresentação dos dados referentes à categoria caracterização dos alunos da UEE

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA
Caraterização dos alunos da UEE	Caraterísticas dos alunos:	
	- Divergem entre si	8
	- Não divergem	0
	Em que divergem:	
	- Grau de autismo	8
	- Competências	3

Contudo, pela análise feita ao apêndice n.º 6 referente à Análise de Documentos dos Alunos (PEI e CEI), podemos encontrar semelhanças no funcionamento de alguns alunos nomeadamente ao nível da comunicação, mobilidade e motricidade, entre os alunos B e E.

Pensamos que o facto de os profissionais atuarem com um número limitado de alunos, os leva a diferenciar as suas caraterísticas, sendo-lhes difícil valorizar o que têm em comum, e não o que os separa, no entanto todos nós somos diferentes uns dos outros.

Esta diferença leva a que a instituição se organize de forma a ter em conta todos os seus atores para uma intervenção no modelo de inclusão pois, tal como refere Lima-Rodrigues *et al.* (2007), a Escola Inclusiva deve procurar reconhecer os diversos estilos de aprendizagem garantindo um nível de educação de qualidade, através da flexibilização curricular e de uma adequada apropriação de estratégias pedagógicas e recursos.

Quadro n.º 5 - Apresentação dos dados referentes à categoria organização institucional

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA
Organização institucional	Colaboração:	
	- Existente	4
	- Pontual	3
	- Difícil	1
	Motivo da pouca colaboração:	
	- Falta de Formação	3

Como podemos constatar pelos dados apresentados no quadro n.º 5, quatro dos participantes mencionaram que existiu colaboração da restante comunidade escolar, enquanto que para três a colaboração foi pontual e só um a considerou difícil.

É de salientar que são Professores do Ensino Regular (apêndice n.º 2 - Compilação de Respostas às Entrevistas), os quatro participantes que referiram a existência de colaboração da restante comunidade escolar, enquanto que os profissionais “especialistas” (Professores de Educação Especial, Psicólogo e Terapeuta da Fala) pouco a referem. A explicação que encontramos para este facto prende-se com o nível de expectativas que os técnicos mais especializados têm sobre a inclusão destes alunos, pois como referimos na primeira parte deste trabalho, a escola inclusiva é aquela em que todos os seus membros têm em conta as características de cada um, e zelam para que a dinâmica escolar seja participativa e colaborativa por todos.

Chamamos a atenção para o facto já apontado de serem os Professores do Agrupamento, motivados e já com experiência, os escolhidos para intervirem com estes alunos, o que nos leva a pensar que os restantes Professores do Ensino Regular se alheiam “um pouco” desta problemática.

Através da leitura dos dados do quadro anterior, concluímos também, que para três participantes há falta de formação por parte da restante comunidade escolar.

Quadro n.º 6 - Apresentação dos dados referentes à categoria formação

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA
Necessidades de (In)formação em PEA do Agrupamento	Mais (In)formação sobre PEA para Professores do Ensino Regular:	
	- Sim	8
	- Não	0
	Mais (In)formação sobre PEA para alunos sem NEE:	
	- Sim	8
	- Não	0

De acordo com os dados inscritos no quadro n.º 6, todos os entrevistados consideraram importante existir mais informação e mais formação sobre PEA tanto para Professores do Ensino Regular como para alunos sem NEE, para uma melhor inclusão destes alunos no Agrupamento.

Do acima exposto podemos concluir que, apesar de ao longo dos anos se notarem melhorias graduais no que diz respeito à articulação/colaboração entre a equipa da UEE e a restante comunidade escolar, consideramos que ainda há um longo caminho a percorrer no que respeita à aceitação destes alunos por parte de alguns professores, colegas e outros elementos da comunidade educativa. A falta de formação é, sem dúvida, um dos principais fatores que contribuem para esta situação, apesar da informação que a equipa da UEE vai transmitindo à restante comunidade educativa.

Discussão dos resultados

Após a análise dos dados há que os discutir de acordo com as unidades de análise identificadas.

1.ª Unidade de Análise - Conhecer a preparação teórica e prática dos profissionais envolvidos no processo de educação dos alunos com PEA pertencentes a uma UEE.

Pelos dados encontrados podemos afirmar, sem sombra de dúvida, que para intervir com alunos com PEA é necessário uma formação teórica e prática. Esta formação é sentida com maior pertinência pelos profissionais ditos de primeira linha que embora tenham uma Pós-graduação em Educação Especial, a consideram insuficiente, procurando sempre atualizações.

É de notar que praticamente todos os profissionais iniciaram a sua intervenção com estes alunos sem qualquer formação na área:

“Tenho a Pós-graduação em Educação Especial, mas não tenho qualquer tipo de formação ao nível da Perturbação do Espectro do Autismo” (PB).

“Não possuo formação nesta área” (PC); (PD); (PF); (PG); (PH).

2.ª Unidade de Análise - Sinalizar as necessidades de formação dos profissionais que intervêm com alunos com PEA para uma intervenção de qualidade dentro do modelo de escola inclusiva.

De acordo com a análise dos dados relativos às necessidades de formação, podemos concluir que praticamente todos os participantes manifestaram necessidade de formação nas áreas de PEA, uma vez que uma das grandes dificuldades destes alunos é a interação e a aceitação dos outros, o que torna difícil a sua inclusão, daí a necessidade de formação em gestão de conflitos.

Para além da formação em PEA, também manifestaram necessidades de formação em áreas específicas da Educação Especial, como a elaboração do PIT e a intervenção da Terapia da Fala na PEA.

Estes profissionais apontam também a necessidade de mais (in)formação em PEA para toda a comunidade escolar (Professores do Ensino Regular e alunos sem NEE).

3.^a Unidade de Análise - Detetar a relação entre as necessidades referenciadas e a especificidade da intervenção de cada profissional (Professores de Educação Especial, Professores de Ensino Regular, Psicólogo, Terapeuta da Fala).

Como foi apontado, as necessidades de formação referenciadas prendem-se com a especificidade da intervenção de cada profissional.

Para os Professores, as necessidades prendem-se com a “Abordagem aos alunos com PEA; metodologias de controlo de comportamentos agressivos e estereotipados; e ao nível do PIT para alunos não funcionais” (PB); (PC); (PF); (PG); (PH).

Para a Terapeuta da Fala são necessidades “Específicas, relativamente à intervenção da Terapia da Fala na PEA” (PE).

Por sua vez, o Psicólogo considerou “a necessidade de formação essencialmente virada para o delineamento de estratégias de intervenção na PEA” (PD).

De acordo com o que acabámos de apresentar podemos dizer que embora as necessidades de formação incidam nas áreas de PEA, a especificidade da formação dos técnicos leva-os a especificar as necessidades de formação sentidas.

Podemos também concluir que a inclusão favorece a aprendizagem pela imitação dos seus pares, e favorece ainda a consciencialização de toda a comunidade escolar.

Plano de Ação

Segundo Cortesão (2008), a democratização do ensino público garantiu o acesso à escola para muitos alunos. O público escolar tornou-se então progressivamente heterogêneo e imbuído de múltiplas especificidades individuais e sociais. A sala de aula tornou-se, no século XX, um arco-íris, na qual gerir a diversidade se afigura um desafio recente e atual.

Os alunos portadores de deficiência ou com dificuldades de aprendizagem frequentam, hoje em dia, as escolas regulares, pelo que o seu ensino e a sua avaliação devem ser particularmente refletidos e, em muitos casos, personalizados. Neste sentido, as práticas dos Professores revestem-se de uma importância decisiva na promoção do sucesso educativo de todos os alunos (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro).

No atual contexto Escolar, os profissionais e técnicos debatem-se com inseguranças e incertezas resultantes do desequilíbrio entre uma formação generalista, focalizada na instrução de alunos (de preferência que estejam aptos a compreenderem os conteúdos expostos) e uma população estudantil heterogênea que engloba alunos não leitores e não falantes, o que torna muito difícil a adoção de práticas da escola inclusiva.

O estudo que desenvolvemos mostra-nos que, no atual contexto da Escola que assume a necessidade de oferecer respostas educativas simultaneamente comuns e diferenciadas à diversidade de alunos que integra até ao nível secundário (12.º ano ou 18 anos de idade), verifica-se a necessidade de formação orientada para as necessidades do aqui e agora.

Porque a população escolar é diferente de ano para ano, as necessidades de formação devem abranger todos os atores da comunidade escolar numa sensibilização atempada sobre as necessidades educativas especiais, e formação aos Professores do Ensino Regular sobre os normativos que regulam a Educação Especial, e os instrumentos orientadores do processo ensino aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais mais severas.

Como os alunos que frequentam a UEE se encontram no 2.º e 3.º Ciclos, é natural que um desses instrumentos seja o Plano Individual de Transição (PIT), uma vez que o

Decreto-Lei n.º 3/2008 aponta, no artigo 14.º, “a obrigatoriedade do PIT que complemente o PEI nos casos em que o aluno apresente Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo, plano esse que se destina a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional”.

Outra necessidade de formação encontrada prende-se com a questão – Como ensinar alunos com PEA? - que advém da existência de uma UEE no Agrupamento e da evidência de que as características associadas ao Autismo influenciam diretamente o processo global e específico da aprendizagem, o percurso escolar e a experiência social e emocional da escola.

Atendendo às necessidades de formação sentidas pelos participantes no presente estudo, e de forma a colmatar as mesmas, propusemos um plano de formação na área da Educação Especial com os seguintes objetivos:

- Capacitar os Professores e Técnicos para identificarem situações de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE);
- Dotar os Professores e Técnicos de estratégias/práticas de intervenção e avaliação eficazes no atendimento a alunos com NEE, nomeadamente com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA);
- Capacitar os Professores e Técnicos para a elaboração de Programas Educativos Individuais (PEI), de Currículos Específicos Individuais (CEI), de Planos Individuais de Transição (PIT) e de Adequações Curriculares Individuais (ACI) para alunos com PEA.

O plano de ação proposto teve em conta a tríade de dificuldades dos alunos com PEA (dificuldade na comunicação, na interação social e na funcionalidade), e para uma melhor operacionalização está estruturado nos seguintes módulos:

Módulo n.º 1: Diferenciação curricular e/ou pedagógica – normativos nacionais fundamentais para a Educação Especial;

Módulo n.º 2: Sinalização e referenciação dos alunos com NEE, nomeadamente dos alunos com PEA;

Módulo n.º 3: Programa Educativo Individual (PEI); Currículo Específico Individual (CEI); Programa Individual de Transição para a Vida Adulta (PIT); Adequações Curriculares Individuais (ACI);

Módulo n.º 4: Noção da importância da equipa multidisciplinar, no processo de avaliação e intervenção de casos de PEA;

Módulo n.º 5: Desenvolver Técnicas de Comunicação

Segundo Siegel (2008), associadas às PEA encontram-se as dificuldades para interpretar, usar e responder apropriadamente à comunicação interpessoal ou social como sejam, a capacidade de empatia, o uso do gesto, das pistas faciais como o sorrir e o contacto visual, a compreensão da expressão facial e da linguagem corporal, e ainda os aspetos atípicos do uso da linguagem, a intervenção na área da comunicação-interação torna-se claramente a área prioritária por excelência.

Este módulo parte do primeiro requisito para promover a comunicação, que tal como referiu Bautista (1997), é conseguir que o educador não deixe o aluno entregue aos seus próprios rituais, mas que se torne um adulto de referência para ele. Para tal, o educador deve:

- a) *Ter com a criança um relacionamento facilmente compreensível por esta, num contexto em que tudo é previamente estabelecido, se encontra ordenado e nada se encontra ao acaso;*
- b) *Colocar limites às condutas inadaptadas do aluno;*
- c) *Descriminar e reforçar os comportamentos adaptados;*
- d) *Planificar situações educativas estáveis e estruturadas;*
- e) *Fazer compreender quais as atitudes e caprichos não permitidos;*
- f) *Ser claro nas ordens e instruções;*
- g) *Ter geralmente uma atitude diretiva na planificação de atividades e duração das mesmas.*

(Bautista op. cit., p.257)

Porque grande parte destes alunos apresenta competências específicas, pretendeu-se chamar a atenção dos profissionais para o dever de respeitar as competências reveladas por estes alunos, designadamente nas áreas do desenho, da música, da expressão dramática e da matemática, e encorajar o seu desenvolvimento, proporcionando oportunidades de aprendizagens suplementares nestas áreas e, igualmente, recorrer através delas ao reforço positivo.

Um outro conteúdo a abordar neste módulo diz respeito à estimulação da linguagem, que de acordo com Machado (2014), não pode ser só feita exclusivamente através da terapia da fala, já que a criança/jovem tem dificuldade em compreender a sua utilidade funcional, pelo que os professores e os pais devem desempenhar um papel ativo no apoio ao desenvolvimento da linguagem. A autora refere a importância da utilização de métodos alternativos de comunicação por todos os que interagem com crianças sem linguagem verbal. Como estas crianças têm também dificuldade em compreender a linguagem simbólica, há que ter cuidado no sistema de comunicação aumentativa a utilizar.

Porque a área cognitiva está diretamente relacionada com a comunicação e a socialização, este módulo também incide na cognição. Como refere Machado (2014) com base em Rosa Ventoso (1990), sobre os objetivos a trabalhar com crianças com Autismo que apresentam problemática cognitiva severa (caso dos alunos da UEE estudada), a formação incide em:

- Promoção dos mecanismos básicos de mobilização da atenção;
- Promoção de relações entre objetivos e meios, e de resolução de problemas simples e funcionais;
- Promoção de comportamentos sociais básicos, por modelação ou exposição a situações reais e funcionais;
- Promoção de comportamentos básicos de utilização funcional de objetos e primeiras utilizações simbólicas;
- Promoção de mecanismos básicos de abstração de conceitos simples;
- Promoção de compreensão de redundâncias, e antecipação de situações de risco;

- Apreciação de relevâncias e compreensão de contextos significativos alargados, quer em acontecimentos da sua própria vida quer em representações pictóricas ou em relatos;
- Compreensão de regras e utilização flexível das mesmas em contextos sociais.

Com base em documentos da Equipa de Autismo da Região Centro - Coimbra (2005), pretende-se facultar conhecimento sobre meios de comunicar, e formas de estruturar o ambiente de modo que este se torne consistente e previsível para a criança com PEA. Instrumentos como calendários e tabelas com fotografias ou imagens de atividades ou de eventos que irão acontecer tornam-se auxiliares preciosos para a intervenção do professor e tarefas a executar em modalidade de oficina de formação.

Esta nossa pretensão é fundamentada em Bautista (1997), que reforça a importância de estratégias que respeitem a base visual do processo de aprendizagem de muitas crianças com Autismo, o que implica o recurso a material de apoio visual concreto e tangível, tal como imagens, mapas, gráficos ou tabelas. Este autor valoriza estratégias funcionais em situações da vida real de forma a dar resposta às dificuldades de generalização destes alunos: por exemplo, se os conteúdos recaem sobre o dinheiro, devem ser usadas notas e moedas reais.

Módulo n.º 6: Estratégias na Gestão e Resolução de Conflitos.

No domínio da intervenção nos problemas de comportamento, como valorizamos técnicas de modificação do comportamento preconizadas por Bautista (1997, p. 261) para comportamentos disruptivos, julgou-se importante que os Professores e Técnicos adquiram conhecimentos sobre:

- Eliminação dos estímulos discriminativos que desencadeiam o comportamento;
- Ensino de comportamentos incompatíveis com os comportamentos disruptivos;
- Reforço diferenciado dos comportamentos adaptados aprendidos, de forma a criar motivação para a sua maior utilização;
- Eliminação do reforço do comportamento desajustado;
- Punição positiva no sentido da eliminação do comportamento inadequado;

- Punição negativa, de forma contingente ao comportamento inadequado;
- Retirada ativa da atenção, quando seja o caso.

Como refere Machado (2014), com base em Hewitt (2009), uma intervenção generalizada que tenha em conta as dificuldades predominantes e as competências relevantes, permite a adoção de regras educativas e estratégias de intervenção compensadoras dos défices comprometedores das aprendizagens, e da realização académica. Uma vez que os estudos demonstram as vantagens do ensino estruturado na educação das crianças com Autismo, o plano de ação apresentado, querendo abarcar a generalidade das áreas de intervenção com alunos com NEE, não descarta a abordagem do ensino estruturado.

Considerações Finais

Através da realização deste estudo foi possível aprofundar o conhecimento sobre a formação (ou necessidade dela), dos Professores e Técnicos que apoiam alunos com PEA. Sabemos que cada realidade é diferente, e é perigoso generalizar características de uma realidade para outra. No entanto, os dados recolhidos no estudo realizado mostraram-nos a impossibilidade de obter, quer na formação inicial, quer na formação especializada, conhecimentos aprofundados em todas as áreas das Necessidades Educativas Especiais, que na atividade profissional o professor ou outro técnico, seja chamado a intervir.

Os dados mostram-nos que a primeira abordagem surgiu de conhecimentos formais baseados em orientações emanadas do Ministério da Educação. É de notar que as publicações da DGIDC (coordenado por Pereira 2008:18) sobre o Autismo se referem ao modelo TEACCH, e o Decreto-Lei n.º 3/2008, que regulamenta a Educação Especial, dá indicações precisas sobre a forma como se organiza a UEE. Assim sendo, é natural que as necessidades de formação se façam sentir ao longo da prática, e que os profissionais tenham pouca “energia” para a inclusão na comunidade escolar e para a cooperação com colegas, pois têm de estar centrados na aquisição de conhecimentos que lhes dêem respostas na intervenção do quotidiano.

Como se referiu na primeira parte deste estudo, espera-se que a escola inclusiva promova a inserção do aluno com NEE numa turma do ensino regular, na qual este deve receber os serviços educativos adequados, contando para esse fim com um apoio apropriado (de docentes especializados e de outros profissionais) às suas características e necessidades. Desta forma é facultada ao aluno uma educação apropriada e incidente nos três níveis de desenvolvimento essenciais: académico, socioemocional e pessoal (Correia, 2003).

O normativo legal que regulamenta a Educação Especial dá ênfase à relação pais/escola, e indica que os pais sejam parceiros na equipa de elaboração do PEI. Também todos os modelos de intervenção de alunos com PEA referem a importância da estimulação preconizada conjuntamente por pais e técnicos, dada a dificuldade de generalização destes alunos.

Foi com alguma admiração que constatámos a não referência aos pais nos objetivos de aprendizagem, sendo a família considerada no PEI como facilitador (por vezes moderado) e não assumida como parceiro. Este facto levou-nos a questionar se o plano de formação a propor deveria ser só para a comunidade escolar ou se também deveria englobar os pais. Como sabemos que os alunos são transportados em veículos dos pais no trajeto casa/escola, pomos a hipótese que haja troca de informação no momento da entrega ou do acolhimento dos alunos. Contudo, estas informações, por mais precisas que sejam, não substituem de modo nenhum o traçado de objetivos comuns a desenvolver em contexto escolar e em contexto habitacional.

Também sabemos que este foi o primeiro ano em que os Professores e Técnicos intervieram com estes alunos, razão passível de justificar uma necessidade de aprofundamento “individual” do conhecimento. Porque a insegurança dos profissionais pode levar a situações geradoras de segregação escolar, achou-se por bem respeitar as necessidades encontradas na auscultação aos profissionais e não introduzir os pais nessa formação.

Pretende-se no entanto sensibilizar os profissionais que participem na ação de formação, para a importância de programas educativos em que os pais sejam parceiros e não facilitadores da ação.

Dado que a experiência profissional do autor do estudo se resume à lecionação como titular de turma, foi com tristeza que recebeu a comunicação que não podia intervir direta ou indiretamente com os alunos da UEE.

Temos consciência que a não experiência impediu uma maior reflexão aos dados facultados. Ficou-nos no entanto a vontade e a esperança, de podermos num futuro mais ou menos próximo, ser um dos atores de uma escola que responda a todos os alunos, contribuindo com o conhecimento adquirido para o envolvimento da comunidade escolar com os pais.

Referências Bibliográficas

AFONSO, N., e Costa, E. (setembro/dezembro de 2009). A influência do Programme for International Student Assessment (PISA) na decisão política em Portugal: o caso das políticas educativas do XVII Governo Constitucional Português. *Sísifo / Revista de Ciências da Educação* · n.º 10, pp. 53-64.

AMADO, J. e Freire, I. (2013). Estudo de Caso na Investigação em Educação. In *Investigação qualitativa, manual de investigação qualitativa em educação*. pp. 121-143. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

APA, A. P. (2002). DSM-IV, *Manual de Diagnóstico e estatística das perturbações Mentais (4.ª ed.)*. Lisboa: Climepsi Editores.

BARROS, J., BARROS, A., NETO, F. (1993). *Psicologia do controlo pessoal*. Braga: Universidade do Minho.

BELL, J. (1989). *Doing your research Project: a guide for the first-time research in education and social science*. Milton Keynes, England: Open University Press.

BOGDAN, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

BRISTOL, M., e Schopler, E. (1989). *The family in the treatment of autism*. In *American Psychiatric Association, Treatments of psychiatric disorders: A task force report of the American Psychiatric Association*, pp. 249-266.

CARVALHO, A. F., e Onofre, C. T. (2007). *Aprender a Olhar para o Outro: Inclusão da Criança com Perturbação do Espectro Autista na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC - Ministério da Educação.

COLL, C., Marchesi, A., Palácios, J. e cols. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação*. (Vol. 3). Porto Alegre: Artmed.

CORREIA, L. M. (1991). *Dificuldades de Aprendizagem Contributos para a clarificação e unificação de conceitos*. Lisboa: Associação dos Psicólogos Portugueses.

CORREIA, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Colecção Educação Especial, n.º 1. Porto Editora.

CORREIA, L. (2003). *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora.

CORTESÃO, L. (2008). *Acerca da Ambiguidade das Práticas Multiculturais*. Necessidade de Vigilância Crítica Hoje e Amanhã. In: D. Rodrigues, A Educação e a Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva (pp. 51-57). Porto: Porto Editora.

COSTA, A., Leitão, F., Morgado, J., Pinto, J., Paes, I., e Rodrigues, D. (2006). *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal*. Obtido em 15 de Outubro de 2010, de Centro de Competência Malha Atlântica: <http://www.malhatlantica.pt>

CLOUGHT, P. (2000) *Theories of Inclusive Education: A Student's Guide*. London, Sage/Paul.Chapman.Publishing <http://pt.wikipedia.org/wiki/Educa>

COUTINHO, C. P., Chaves, J. H. (2002) – O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 2002, 15 (1), pp. 221-243. Universidade do Minho, Portugal – Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/retrieve/940/ClaraCoutinho.pdf>.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: UNESCO.

FARREL, M. (2008). *Dificuldades de Comunicação e Autismo*. Porto Alegre: Artmed Editora.

FIDEL, Raya (1992). The case study method: a case study, in: GLAZIER, Jack D. & Powell, Ronald R. *Qualitative research in information management*. Englewood, CO: Libraries Unlimited, pp. 37-50.

FRITH, U. (2003). *Autism: Explaining the Enigma*. Oxford: Blackwell.

GALLAGHER, D. (1995). The Pull of the Societal forces on Special Education. In Kaufman, J. M. e Hallahan, D.P. (Eds.) *The Illusion of Full Inclusion: a Comprehensive Critique of a Current Special Education Bandwagon* (pp. 91-103) U.S.A.: Austin, Tx:PRO-ED.

GESCHWIND, D. H. (2009). *Advances in Autism. Annu. Rev. Med.*, 60, 367-380.

GILLBERG (2005). *Asperger Syndrome in 23 swedish children; Developmental Medicine and Child Neurology*.

HEWITT, S. (2009). *Compreender o Autismo – Estratégias para Alunos com Autismo nas Escolas Regulares*. Porto: Porto Editora.

HOUGHTON, K. (2008). *Empirical Research Supporting the Son-Rise Program*. Obtido em 17 de Outubro de 2014, de The Autism Treatment Center of America: <http://www.autismtreatmentcenter.org/>

JIMÉNEZ, R., (1997). *Uma escola para todos: A integração escolar*. In R. Bautista (Coord.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 21-35). Coleção Saber Mais, Dinalivro, Lisboa.

JORDAN, R. (2000). *Educação de Crianças e Jovens com Autismo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

LAMPREIA, C. (2007). *A perspetiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo*. Estudos de psicologia, 24 (1), pp.105-114.

LANSING, M. (1989). Educational evaluation. In C. Gillberg (Ed.), *Diagnosis and treatment of autism*, pp. 151-166.

LIMA-RODRIGUES, L., et al. (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: Dez Estudos de Caso*. Lisboa: UTL - FMH.

LOPES, M. (2007). *Sementes de Inclusão: Um Estudo de Caso*. In D. Rodrigues, *Investigação em Educação Inclusiva* (Vol. 2, pp. 155-183). Cruz Quebrada: UTL / FMH.

LORD, C., e Schopler, E. (1989). The role of age at assessment, developmental level, and test in the stability of intelligence scores in young autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 19, pp. 483-500.

MACHADO, M. C. N. (2014). *A Inclusão do Aluno com Perturbações do Espectro do Autismo na Escola Regular Quatro Estudos de Caso*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Especialidade em Educação Especial. Universidade do Minho. Instituto de Educação. <http://hdl.handle.net/1822/29099>

MARQUES, E. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo*. Coimbra: Quarteto.

MELLO, A. M. (2005). *Autismo – Guia Prático (4.ª ed.)*. Brasília: Edições AMA.

NAÇÕES UNIDAS (1983). *Programa mundial de ação relativo às pessoas com deficiência* – resolução 37/52, Nações Unidas – 1983 – 1992.

NIELSEN, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

ODOM, S. (2007). *Alargando a roda: a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA, G. (2007). Epidemiology of autism spectrum disorder in Portugal: prevalence, clinical characterization, and medical conditions. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49, pp. 726-733.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., e Araújo, S. B. (2004). *O Envolvimento da Criança na Aprendizagem: Construindo o Direito à Participação*. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), pp. 81-93.

PEREIRA, E. (1998). *Autismo: do Conceito à Pessoa*. Lisboa: Graforim Artes Gráficas Lda.

PEREIRA, M. C. (2006). *Autismo – Uma Perturbação Pervasiva do Desenvolvimento*. Vila Nova de Gaia: Coleção Biblioteca do Professor. Edições Gailivro.

PEREIRA, M. C. (2008). *Autismo – A família e a escola face ao autismo*. Vila Nova de Gaia: Coleção Biblioteca do Professor. Edições Gailivro.

RODRIGUES, D. et al. (2006). *Perspetivas sobre a inclusão – da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

SECADAS, C. C. (1995). *Autismo Infantil: Evaluación Psicopedagógica*. In E. Gonzalez, *Necessidades Educativas Especiales – Intervencion Psicoeducativa* (pp. 247-268). Madrid: Editorial CCS.

SMITH, D. D. (2008). *Introdução à Educação Especial - Ensinar em Tempos de Inclusão* (5.^a ed.). São Paulo: Artmed.

STONE, W. L., e Di Geronimo, T. F. (2006). *Does My Child Have Autism? – A Parent's Guide to Early Detection and Intervention in Autism Spectrum Disorders*. San Francisco: Jossey-Bass.

VISMARA, L. A., e Rogers, S. J. (2010). Behavioral Treatments in Autism Spectrum Disorder: What Do We Know? *Annu. Rev. Clin. Psychol.*, 6, pp. 447 - 468.

VALLES, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

WATERHOUSE, S. (2000). *A Positive Approach to Autism*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

WEISS, M. L. L. (1997). *Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar* (4.^a ed.). Rio de Janeiro: DP&A.

WING, (1996). *The autistic spectrum: a guide for parents and professionals*. London: Constable.

YIN, R. (1984). *Case study research: design and methods*. Newbury Park: Sage.

ZACHOR, D. A., Ben-Itzhak, E., Rabinovich, A. L., e Lahat, E. (2007). Change in Autism Core Symptoms with Intervention. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1, pp. 304-317.

Legislação

Declaração Universal dos Direitos do Homem, ONU (1948).

Lei de Bases da Reabilitação e Integração de Deficientes - Lei n.º 6/71, de 8 de novembro. Diário da República n.º 262 – I Série. Presidência da República. Lisboa

Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de maio, aplicado ao Ensino Preparatório e Secundário.

Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Diário da República n.º 237/86, I Série. Assembleia da República. Lisboa

Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência - Lei 9/89, de 2 de maio. Diário da República n.º 246/96 Série I-A. Ministério da Saúde. Lisboa

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. Diário da República – n.º 193/91 Série I. Ministério da Educação. Lisboa

Despacho n.º 105/97, de 1 de julho. Diário da República n.º 149. II Série. Ministério da Educação. Lisboa

Convenção das Nações Unidas dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República n.º 4/2008, I Série.
Ministério da Educação. Lisboa

Lei n.º 9 - Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Apêndices

Apêndice n.º 1

Guião da Entrevista

Guião de Entrevista aos Professores e Técnicos		
Blocos	Objetivos	Questões
Bloco 1 Relação entre o entrevistado/entrevistador	<ul style="list-style-type: none">- Legitimar a entrevista;- Motivar o entrevistado.	<ul style="list-style-type: none">- Desenvolver um clima de confiança e empatia;- Informar o entrevistado sobre a temática e o objetivo do trabalho de investigação;- Sublinhar a importância da participação do entrevistado para a realização do estudo;- Assegurar a confidencialidade e o anonimato das informações prestadas.
Bloco 2 Dados pessoais/profissionais	<ul style="list-style-type: none">- Recolher informação sobre o percurso profissional dos entrevistados	<ul style="list-style-type: none">1 – Quais são as suas Habilitações Literárias?2 – É a primeira vez que trabalha numa UEE?3 - Há quantos anos exerce esta profissão?4 - Qual a sua experiência em Educação Especial e em intervenção com PEA?5 - Que cargos desempenha na escola?

<p>Bloco 3</p> <p>Dificuldades sentidas</p>	<p>- Detetar as dificuldades sentidas pelos Professores e Técnicos</p>	<p>6 – Que dificuldades sentiu ao chegar à UEE?</p>
<p>Bloco 4</p> <p>Planificação</p>	<p>- Perceber se planificam atividades diferentes para os diversos alunos da UEE</p> <p>- Perceber as competências que os inquiridos considerem importantes ser adquiridas pelos alunos com PEA</p>	<p>7 – Elabora atividades individuais destinadas a cada aluno com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), ou a maioria das atividades são comuns a todo o grupo?</p> <p>8 – Que competências acha importantes serem adquiridas pelos alunos com PEA?</p>
<p>Bloco 5</p> <p>Caraterização dos alunos da UEE</p>	<p>- Recolher dados sobre as caraterísticas dos alunos com PEA, percecionadas pelos inquiridos</p>	<p>9 – As competências dos alunos da UEE são semelhantes ou divergem entre si?</p> <p>10 – Se sim, em que divergem?</p>
<p>Bloco 6</p> <p>Organização e inclusão</p>	<p>- Perceber se, na opinião dos inquiridos, a restante comunidade escolar coopera na inclusão dos alunos com PEA</p> <p>- Perceber as opiniões sobre a integração dos alunos com PEA na Escola de Ensino Regular</p>	<p>11 – A restante comunidade escolar colabora com os Professores e Técnicos que trabalham na UEE?</p> <p>12 – O que poderia ser melhorado para que o processo de integração e inclusão de alunos com PEA fosse mais eficaz?</p> <p>13 – Na sua opinião que vantagens têm estes alunos ao estarem integrados numa Escola de Ensino Regular?</p>

<p>Bloco 7</p> <p>Formação</p>	<p>- Recolher informação sobre a formação obtida pelos inquiridos em educação especial, nomeadamente em PEA, antes da sua intervenção com alunos com PEA.</p> <p>Conhecer a opinião dos inquiridos sobre a necessidade dos professores do ensino regular e dos alunos sem NEE receberem informações para facilitar a inclusão dos alunos com PEA</p> <p>- Recolher informação sobre as necessidades de formação sentidas pelos Professores e Técnicos</p>	<p>14 – Qual era a sua formação em Educação Especial, nomeadamente em PEA, antes de intervir com estes alunos?</p> <p>15- Acha que deveria existir mais informação para os Professores de Ensino Regular de modo que estes pudessem incluir melhor os alunos com PEA?</p> <p>16 – Acha que deveria existir mais informação para os alunos sem Necessidades Educativas Especiais (NEE), de modo que estes pudessem incluir melhor os alunos com PEA?</p> <p>17- Na sua opinião, acha que deveria ter mais formação sobre PEA?</p> <p>18 – Quais as necessidades de formação que sente? Especifique.</p>
<p>Términus</p>		<p>19- Refira mais informações que considere importantes e que ainda não tenham sido abordadas.</p> <p>Agradecemos a sua colaboração e disponibilidade.</p>

Apêndice n.º 2

Compilação de Respostas à Entrevista

1. Dados pessoais/profissionais

A - Licenciatura em Matemática e Ciências + Pós-Graduação em Educação Especial.

B – Licenciatura em Português/Francês + Pós-Graduação em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor.

C – Licenciatura em Geografia – Ramo Educacional + Pós-Graduação em Educação Especial.

D – Licenciatura em Psicologia Aplicada – Ramo Educacional.

E – Licenciatura em Terapia da Fala.

F – Licenciatura em Educação Visual e Tecnológica.

G – Licenciatura em Inglês/Alemão, e Mestrado em Estudos Americanos.

H – Licenciatura em Educação Física e Desporto pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

2. Experiência

A - Trabalhei 5 anos seguidos. Neste momento exerço o cargo de Subdiretora do Agrupamento.

B – Sim, este ano letivo está a ser a primeira vez.

C – Sim, este ano letivo é a primeira vez que fiquei colocada numa UEE.

D – Não. Já trabalho em UEE há 4 anos.

E – Não. Já trabalho numa UEE há 3 anos.

F – Eu não trabalho na UEE, apenas sou Diretora de Turma de um dos alunos com PEA.

G – Eu não trabalho na UEE, apenas sou Diretora de Turma de um aluno com PEA.

H – Não trabalho diretamente na UEE, mas dou aulas de Educação Física adaptada a estes alunos.

3. Experiência

A - Exerço esta profissão há 25 anos.

B – Dou aulas há 16 anos.

C – Dou aulas há 11 anos.

D – Exerço esta profissão há 7 anos.

E – Há 3 anos letivos.

F – Dou aulas há 10 anos.

G – Leciono há 15 anos.

H – Dou aulas há 12 anos.

4. Experiência em Educação Especial

A - Trabalhei 15 anos na Educação Especial, sendo os últimos 5 anos na UEE.

B – É a primeira vez que trabalho com crianças que apresentam esta patologia.

C – Trabalhei 3 anos com alunos com Deficiência Mental, e apenas este ano estou a ter a experiência de trabalhar numa UEE.

D – A minha experiência é de 6 anos.

E – Este é o quarto ano letivo que trabalho para o Ministério da Educação em Unidades de Ensino Estruturado. A minha intervenção é apenas em alunos com PEA.

F – No ano passado trabalhei com uma aluna com Síndrome de Asperger, e este ano tenho na minha Direção de Turma uma aluna com autismo.

G – Nenhuma. Apenas no presente ano letivo tenho na minha direção de turma um aluno com PEA.

H – É a primeira vez que trabalho com alunos com Perturbações do Espectro do Autismo.

5. Categoria profissional

A - Neste momento sou Subdiretora do Agrupamento de Escolas.

B – Sou Professora de Educação Especial na UEE.

C – Sou Professora de Educação Especial numa UEE.

D – Psicólogo Educacional na Unidade de Ensino Estruturado.

E – Terapeuta da Fala – Técnica Especializada.

F – Sou Professora de Matemática, e Diretora de Turma na qual existe uma aluna com PEA.

G – Sou Diretora de Turma de um aluno com PEA.

H – Sou Professor de Educação Física, e Professor do Grupo Equipa de Futsal e Natação (Desporto Adaptado).

6. Dificuldades sentidas

A - Adaptar-me à rigidez das rotinas de trabalho, bem como lidar com jovens com patologias muito graves.

B – As mais variadas. Desde o funcionamento e dinâmica da UEE até ao conhecimento das crianças.

C – A principal dificuldade que senti foi a falta de experiência com alunos com PEA.

D – Na fase inicial do meu percurso profissional nas UEE, o principal obstáculo foi a falta de formação específica nessa área.

E – Entender a imensa diferença que existe em cada aluno com PEA, e integrar a dinâmica “rígida” que deve existir numa UEE.

F – Não trabalho na UEE, mas trabalho diariamente com uma aluna com PEA dentro da sala de aula, e tem sido muito complicado, dada a minha falta de experiência nesta área.

G – Não trabalho diretamente na UEE, mas o dia a dia com este aluno dentro e fora da sala de aula tem-se revelado difícil, visto eu não possuir qualquer formação na área.

H – A maior dificuldade foi encontrar a forma mais correta para trabalhar com cada aluno.

7. Planificação das atividades

A - Para cada aluno as atividades têm que ser elaboradas/adaptadas individualmente.

B – As atividades são elaboradas individualmente, pois cada aluno tem as suas competências e as suas características.

C – Tento elaborar atividades individuais para cada aluno com PEA.

D – Por norma elaboro atividades individuais para cada aluno, levando sempre em consideração as suas reais capacidades/necessidades. Contudo, também preparo atividades em grupo com vista ao desenvolvimento de competências sociais e relacionais destes alunos, da mesma forma que participo em outras atividades de grupo, como é o caso da “ Natação NEE” e “Atividade físico-motora”.

E – Na maioria dos casos, elaboro atividades específicas para cada aluno.

F – Visto que só trabalho com uma aluna com PEA, adapto as atividades às dificuldades da mesma.

G – Elaboro sempre atividades individuais para este aluno.

H – No início, e por não conhecer a realidade e a necessidade de cada um, realizei atividades conjuntas e iguais para todos. Atualmente, com o conhecimento individual de cada aluno, elaboro pequenas atividades individuais e algumas de conjunto para perceber e estimular cada aluno.

8. Planificação das atividades

A - As competências de socialização, de comunicação, bem como outras competências que lhes permitam ingressar na vida ativa.

B – Sobretudo competências funcionais que lhes permitam ser autónomos no futuro.

C – Acho importante que adquiram a comunicação, a autonomia e a socialização.

D – Considero que a intervenção deve ser o mais abrangente possível, o que explica a necessidade da existência de uma equipa pluridisciplinar na UEE para trabalhar com

estes alunos. Contudo, o mais importante é centrar o trabalho nas suas capacidades/potencialidades, com o objetivo de desenvolver as suas áreas mais fracas, nomeadamente a socialização, a comunicação e o comportamento. A intervenção visa, de igual modo, desenvolver a área cognitiva e a autonomia.

E – Devido à minha profissão, o meu enfoque centra-se sempre nas competências comunicativas. Outra área que importa ter sempre como objetivo maior é o comportamento, e consequentemente a autonomia.

F – Competências sociais, laborais e pessoais.

G – Competências sociais e pessoais, isto é, aprender a viver em sociedade e a conseguir lidar com as situações do dia a dia tais como gerir dinheiro e pedir ou dar informações.

H – Tendo cada aluno as suas particularidades e necessidades, será no dia a dia de trabalho individualizado e em grupo que devem ser traçados novos objetivos e no meu caso concreto, comportamentos motores ajustados a cada aluno.

9. Caraterização dos alunos da UEE

A - As competências dos alunos divergem entre si.

B – Divergem entre si.

C – Divergem entre si.

D – Por norma divergem entre si.

E – Divergem significativamente entre si.

F – Divergem muito entre si.

G – Divergem entre si.

H – Divergem claramente entre si.

10. Caraterização dos alunos da UEE

A - Divergem, na medida em que as patologias são mais acentuadas nuns casos do que noutros.

B – Há alunos que têm algumas competências ao nível da comunicação, e há aqueles que não têm linguagem. Há os que são mais autónomos e os que são menos autónomos, e os que socializam com maior ou com menor facilidade.

C – Divergem de acordo com as suas próprias características, que no caso de alunos com PEA são muito diferentes entre si.

D – A Perturbação do Espectro do Autismo é muito abrangente, inclui alunos com capacidades cognitivas normais ou até em alguns casos acima da média, cujo comprometimento, por vezes, se centra essencialmente ao nível das relações interpessoais, assim como alunos com défice cognitivo, ausência de linguagem oral, estereotípias e grandes dificuldades de socialização. Assim sendo, por norma estabelecem-se competências específicas para cada aluno, levando em consideração as suas capacidades e necessidades. Contudo, isso não invalida que, sempre que seja possível, se estabeleçam alguns objetivos comuns.

E – Nas competências/funcionalidades, no comportamento, na afetividade, no input de aprendizagem.

F – Os graus de autismo são diferentes de aluno para aluno.

G – Os graus de autismo variam de aluno para aluno, havendo alunos que nem conseguem falar, e outros alunos que até conseguem ler.

H – O ritmo de aprendizagem é claramente a principal barreira que limita a ação das atividades a programar e a desenvolver com os alunos.

11. Organização e inclusão

A - No início foi um pouco complicado, uma vez que era um universo completamente desconhecido para a maioria, mas ano após ano tem sido gradualmente mais fácil.

B – Por vezes, sim.

C – Na minha opinião sim, pois sempre tenho notado disponibilidade de toda a comunidade.

D – Apesar de ao longo dos anos se notarem melhorias graduais no que diz respeito à articulação/colaboração entre a equipa da UEE e a restante comunidade escolar,

considero que ainda há um longo caminho a percorrer no que diz respeito à aceitação destes alunos por parte de alguns professores, colegas e outros elementos da comunidade educativa. A falta de formação é, sem dúvida, um dos principais fatores que contribuem para esta situação, apesar da informação que a equipa vai transmitindo.

E – Na maioria dos casos, sim. Importando referir que existem exceções.

F – Acho que sim.

G – Sim.

H – Se existissem horas de trabalho para tal, penso que colaborariam muito mais do que atualmente.

12. Organização e inclusão

A - Salas melhor equipadas bem como o horário dos técnicos (Psicólogo/Terapeuta da Fala) fosse mais alargado.

B – Visto ser o primeiro ano letivo que trabalho com este tipo de alunos, não sei responder a esta questão.

C – Devido à minha falta de experiência com este tipo de alunos, não consigo responder a esta questão.

D – A formação/sensibilização mais aprofundada para a comunidade escolar; a colocação da equipa da UEE no início do ano letivo, pois os técnicos e os docentes são colocados tardiamente; melhor articulação entre os professores do Ensino Regular e a equipa da UEE; mais recursos humanos.

E – Na minha opinião, o horário dos técnicos, que considero ser muito reduzido tendo em conta o número de alunos.

F – Deveria haver uma formação específica nesta área para todos os professores, e estes alunos deveriam ser envolvidos em mais atividades.

G – Dar formação específica aos professores e incluir estes alunos cada vez mais nas atividades do Plano Anual de Atividades, elaborado no início de cada ano letivo pelos agrupamentos de escolas.

H – Claramente que a colocação de mais técnicos com formação específica, aliada ao aumento de horas dos mesmos, facilitaria toda a integração e inclusão destes alunos.

13. Organização e inclusão

A - As vantagens residem no facto dos alunos socializarem com os seus pares.

B – Podem socializar com os seus pares, conhecer o grupo/turma, aprender a estar em sala de aula, entre muitas outras coisas.

C – Acho que têm muitas vantagens, pois nesta patologia há uma grande necessidade de socialização.

D – Ao estarem incluídos no ensino regular, estes alunos têm a possibilidade de se relacionarem de uma forma mais efetiva e sistemática com os seus pares, adquirindo maiores competências de socialização. Para além disso, desenvolvem a sua autonomia, na medida em que usufruem de um conjunto de atividades e de experiências que potenciam de forma decisiva esta área. A possibilidade de contactarem com os seus pares ditos normais, permite-lhes um melhor desenvolvimento das suas capacidades linguísticas, cognitivas e comportamentais.

E – A inclusão favorece a aprendizagem pela imitação dos seus pares, e favorece ainda a consciencialização de toda a comunidade escolar.

F – A maior vantagem é aprenderem a viver em sociedade.

G – Acho que ganham competências sociais.

H – A possibilidade de mais facilmente serem integrados nas turmas de ensino regular, caso consigam cumprir com determinados requisitos que devem ser cumpridos.

14. Formação

A - Pós-graduação em comunicação bem como formação específica ministrada pela equipa de autismo de Coimbra.

B – Tenho a Pós-graduação em Educação Especial, mas não tenho qualquer tipo de formação ao nível da Perturbação do Espectro do Autismo.

C – Nenhuma.

D – Nenhuma.

E – Essencialmente teórica.

F – Nenhuma.

G – Não possuo formação nesta área.

H – Não tenho qualquer tipo de formação em Educação Especial.

15. Informação sobre PEA para Professores do Ensino Regular

A - Na minha opinião, acho que sim.

B – Sim, sem dúvida.

C – Acho que sim, pois quanta mais informação houver, menores serão as dificuldades em trabalhar com este tipo de alunos.

D – Sem dúvida. Apesar da informação que lhe é transmitida pela equipa da UEE, quer através de conversas informais, quer através de ações de formação/sensibilização, considero que este tipo de informação devia ser incluída em ações de formação contínua para professores.

E – Sem dúvida. Passa muito pela informação e, até mesmo pela formação interna, utilizando para esta os técnicos existentes na escola.

F – Sim.

G – Sim, sem dúvida. Estes alunos precisam de todo o nosso apoio e dedicação, e integrá-los numa turma regular é sempre um desafio, em especial quando não se tem formação na área.

H – Acho que sim.

16. Informação para alunos sem Necessidades Educativas Especiais (NEE), sobre alunos com PEA

A - Acho que sim.

B – Na minha opinião, acho que sim.

C – Acho que sim.

D – Sem dúvida que sim, de forma que os alunos sem PEA se tornem mais solidários para com estes colegas.

E – A informação nunca é de mais, mas pelo menos no agrupamento onde trabalho essa informação é constantemente passada.

F – Sim.

G – Sim, porque os alunos sem NEE têm dificuldade em aceitar a diferença e compreendê-la.

H – Acho que sim.

17. Mais formação sobre PEA

A - Sim. Em todas as áreas é importante irmos atualizando os nossos conhecimentos.

B – Sim, é sempre útil podermos saber mais.

C – Acho que sim. A formação é sempre útil.

D – Sim. Apesar de já ter alguma experiência nesta área, considero que a formação é uma das principais ferramentas para aprofundar conhecimentos.

E – Procuro fazer formações constantes na área.

F – Sim, pois a formação é sempre importante e nunca está demais.

G – Acho que sim.

H – Sim. Passando por formações muito mais práticas e de exemplos práticos de como reagir e agir em determinadas situações.

18. Necessidades de formação

A - Sinto necessidade de atualização de conhecimentos sobre a área de Educação Especial.

B – Ao nível do PEA e ao nível do PIT para alunos não funcionais.

C – Abordagem aos alunos com PEA; metodologias de controlo de comportamentos agressivos e estereotipados.

D – Considero que ainda existe pouca formação nesta área, essencialmente numa vertente mais prática, virada para o delineamento de estratégias de intervenção na PEA.

E – Específicas, relativamente à intervenção da Terapia da Fala na PEA.

F – Sinto necessidade de formação específica em PEA.

G – Sinto que não estou à vontade para comunicar com estes alunos porque tenho sempre medo de ferir suscetibilidades.

H – Saber como intervir e relacionar os conteúdos teóricos, na ação prática do dia a dia com estes alunos.

19. Informações importantes não abordadas.

A - Não me lembro de mais nada.

B – De momento não me ocorre mais nada.

C – Não tenho mais nada a acrescentar.

D – De momento não me ocorre mais nada.

E – De momento não tenho mais nada a acrescentar.

F – Não me lembro de mais nada.

G – Não me lembro de nada.

H – Julgo importante referir que a interação pessoal facilita e promove as pequenas conquistas destes alunos.

Apêndice n.º 3

Quadro de Análise de Conteúdo das Entrevistas

Categorias	Perguntas	Entrevista A	Entrevista B	Entrevista C	Entrevista D	Entrevista E	Entrevista F	Entrevista G	Entrevista H
Dados pessoais/profissionais	P1	Licenciatura + Pós-graduação	Licenciatura + Pós-graduação	Licenciatura + Pós-graduação	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura + Mestrado	Licenciatura
	P2	5 anos	Primeira vez	Primeira vez	4 anos	3 anos	Nunca	Nunca	Nunca
	P3	25 anos	16 anos	11 anos	7 anos	3 anos	10 anos	15 anos	12 anos
	P4	15 anos	1 ano	4 anos	6 anos	4 anos	2 anos	1 ano	1 ano
	P5	Subdiretora	Prof.º E.E.	Prof.º E.E.	Psicólogo	Terapeuta da Fala	Prof.º E.R.	Prof.º E.R.	Prof.º E.R.
Dificuldades sentidas	P6	Adaptação às rotinas e ao convívio.	Funcionamento e dinâmica da UEE.	Falta de experiência com PEA.	Falta de formação específica.	Entender os alunos com PEA, e a dinâmica da UEE.	Falta de experiência com alunos com PEA.	Falta de experiência com alunos com PEA.	Encontrar a forma de trabalhar com os alunos.
Planificação	P7	Individual	Individual	Individual	Individual e em grupo	Individual	Individual	Individual	Individual e em grupo
	P8	Socialização e comunicação	Competências funcionais	Comunicação, autonomia e socialização	Socialização, comunicação, comportamento e autonomia	Comunicação, comportamento e autonomia	Sociais, laborais e pessoais	Sociais, pessoais e autonomia	Comportamentos motores ajustados
Caraterização dos alunos da UEE	P9	Divergem	Divergem	Divergem	Divergem	Divergem	Divergem	Divergem	Divergem
	P10	Grau das patologias	Grau das patologias	As suas próprias características	Capacidades e necessidades	Competências/Funcionalidades	Graus do Autismo	Grau das patologias	Ritmo de aprendizagem
Organização e inclusão	P11	Colabora	Por vezes colabora	Colabora	Por vezes colabora	Colabora	Colabora	Colabora	Colabora
	P12	Melhores equipamentos; horário de técnicos mais alargado	Não sabe	Não sabe	Mais formação/ sensibilização, mais recursos humanos e colocação atempada dos mesmos	Alargamento do horário dos técnicos	Formação específica para professores	Formação específica para professores	Mais técnicos e aumento do número de horas dos mesmos
	P13	A socialização	A socialização	A socialização	Socialização e autonomia	Consciencialização da comunidade escolar	Aprender a viver em sociedade	Competências sociais	Mais facilidade de integração nas turmas de ensino regular
Formação	P14	Pós-graduação em NEE + formação específica	Pós-graduação em NEE	Nenhuma	Nenhuma	Essencialmente teórica	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma
	P15	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	P16	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	P17	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	P18	Atualização na área da Educação Especial	Ao nível da PEA; e do PIT	Ao nível da PEA; e em gestão de conflitos	Estratégias na intervenção na PEA	Terapia da Fala na PEA	Formação específica na PEA	Formação específica na PEA	Intervenção e relacionamento de conteúdos teóricos na prática do dia a dia
Términos	P19	Nada	Nada	Nada	Nada	Nada	Nada	Nada	Interação pessoal

Apêndice n.º 4

Descrição da Observação da UEE

Contexto

Frequentam esta UEE cinco alunos, três a tempo inteiro e dois parcialmente (uma vez que frequentam algumas disciplinas com a turma situadas no primeiro andar). Todos os alunos residem fora da localidade onde se encontra a escola que frequentam. Pelo que nos foi dado apurar os pais transportam os seus educandos em veículo próprio no trajeto entre a casa e a escola. Encontram-se a tempo inteiro duas Professoras de Educação Especial e uma Auxiliar de Ação Educativa, e a tempo parcial o Psicólogo e a Terapeuta da Fala. O Psicólogo exerce funções na UEE numa média de 18h semanais. No exercício das suas funções o mesmo intervém com os alunos em áreas de desenvolvimento da autonomia e desenvolvimento cognitivo, incidindo nas relações interpessoais, socialização, autonomia pessoal e atividades psicopedagógicas ao nível de leitura de palavras utilizadas no dia a dia. Relativamente à Terapeuta de Fala o seu trabalho é específico e incide na comunicação: oralidade (voz, articulação e organização frásica) e comunicação aumentativa, em intervenção individual de 1h30.

Descrição da UEE

A sala da UEE fica localizada junto à entrada principal do edifício, sendo de fácil localização. À entrada da UEE encontram-se os cabides com os nomes dos alunos, e próximo dos mesmos está uma secretária com um computador e uma impressora para serem utilizados pelos técnicos e pelos alunos da UEE. Cada aluno tem o seu lugar de trabalho específico entre estantes, onde colocam as caixas de atividades. Estão sentados de frente para a parede, de modo a não terem grandes distrações. Na sua posse têm também um envelope com vários símbolos correspondentes a cada atividade que devem desenvolver ao longo do dia (ex.: chegada, pendurar os pertences no cabide, trabalho, lanche da manhã, almoço, psicólogo, terapeuta da fala, lanche da tarde, desporto, piscina, casa, entre outras), com o objetivo de retirarem o símbolo respetivo à atividade que irão desempenhar. Esta forma de organização do contexto e planeamento da

atividade é concordante com o que dissemos na primeira parte deste trabalho sobre o modelo TEACCH, podemos então afirmar que a Unidade de Ensino Estruturado (UEE) em questão é caracterizada pela metodologia de ensino TEACCH.

As Professoras de Educação Especial e a auxiliar são os organizadores externos dos alunos no exercício das atividades prevista no PEI e no CEI. As atividades desenvolvidas na UEE são planeadas em reuniões semanais com todos os técnicos envolvidos apesar da especificidade de cada técnico. As atividades que os alunos da UEE irão desenvolver em sala do Ensino Regular também são planeadas nestas reuniões e depois “passadas” aos Professores do Ensino Regular quando o Professor da Educação Especial acompanha. É importante também sinalizar que dos cinco alunos da UEE, só dois (um do 2.º Ciclo e outro do 3.º Ciclo) desenvolvem atividades de Português e de Matemática em sala de aula do Ensino Regular.

Observação da aula de Educação Física

Os alunos foram acompanhados da UEE até ao Pavilhão Municipal que se encontra num edifício contíguo à Escola pelas Professoras de Educação Especial, pelo Professor de Educação Física, pelo Psicólogo e pela Auxiliar da Ação Educativa. Na aula os alunos começaram por exercícios com bola de forma individualizada, em que um adulto por aluno realizava atividades com o mesmo. Cada um dos alunos não mostrava autonomia em levar um exercício até ao fim, sendo necessário um incentivo por parte do adulto para o fazer. Jogaram à apanhada e notou-se que cada aluno tem um adulto de referência, sendo com esse adulto que executa os exercícios. Os adultos tentaram exercícios de grupo onde, em roda, os alunos tinham que passar a bola uns aos outros. Nesse exercício ficou patente que para os alunos, os adultos são mais importantes que os próprios colegas, pois raramente a bola era direcionada para o colega de forma casual.

Nesta observação foi possível detetarmos um “incidente crítico” que segundo as professoras é “normal” nas aulas de Educação Física, onde um dos alunos, devido a um colega lhe ter apanhado a bola foi até junto do mesmo e deu-lhe uma dentada no braço direito. Este aluno enerva-se com os movimentos e não aceita repartir nenhum material que julgue seu.

Observação da Festa do Dia do Autismo

Na Festa de comemoração do Dia do Autismo organizada pelo Agrupamento de Escolas, no Pavilhão Municipal, alunos do Ensino Regular de diferentes anos apresentaram um espetáculo com vários atos de expressão físico motora e de expressão dramática, enquanto nas bancadas toda a comunidade escolar assistia. Os alunos da UEE ficaram separados da comunidade escolar pois ficaram num banco perto do espetáculo acompanhados dos profissionais da UEE. Apesar do cuidado em ficarem posicionados de forma resguardada, um dos alunos teve um ataque de pânico derivado ao barulho das palmas. Os restantes alunos da UEE observaram o espetáculo, mas tinham de estar constantemente a ser chamados à atenção para o que se estava a passar.

Apêndice n.º 5

Registo de Conversas Informais

Em conversas informais com os Professores do Ensino Regular soubemos que os alunos da UEE quando iam trabalhar na turma de Ensino Regular eram acompanhados por uma Professora de Educação Especial, a qual levava o trabalho a realizar durante essa aula. Essas atividades correspondiam a matérias abordadas na sala de aula, uma vez que as Professoras de Educação Especial, tinham a preocupação, de mesmo de forma informal perguntar previamente quais as matérias abordadas na semana correspondente à planificação.

Apêndice n.º 6

Regulamento de Funcionamento da UEE

A UEE destina-se a alunos do agrupamento que apresentem défice cognitivo (grave ou severo, podendo ter ou não outras problemáticas associadas), com autonomia nas deslocações, alimentação e higiene pessoal, que no quadro do Decreto-Lei n.º 3/2008, tenha sido aplicada a medida prevista no Artigo 16.º, no n.º 2, alínea e) Currículo Específico Individual, e dificilmente seria desenvolvido em contexto de sala de aula regular.

Objetivos:

- Aplicar metodologias e estratégias de intervenção visando o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos, nomeadamente o desenvolvimento de competências necessárias às atividades da vida diária (higiene, alimentação, transportes...);
- Promover a participação dos alunos com estas características no maior número possível de atividades;
- Desenvolver competências de interação social e de ocupação de tempos livres;
- Assegurar a criação de ambientes estruturados e significativos para os alunos;
- Adquirir comportamentos adequados em diversos tipos de situação e contextos;
- Desenvolver e manter as competências de leitura, escrita e cálculo e outros instrumentos de representação, em contextos mais próximos do funcionamento quotidiano;
- Adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento da família;
- Desenvolver hábitos de trabalho para uma melhor integração na vida ativa;

- Desenvolver a capacidade de utilização de recursos e serviços da comunidade;
- Utilizar as novas tecnologias no dia a dia;
- Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar;
- Explorar e desenvolver as áreas fortes do aluno, que permitam uma atividade/ ocupação profissional futura.

Com a criação desta sala pretendeu-se ainda proporcionar aos alunos:

- Rotinas;
- Centralizar a intervenção, facilitando a articulação e coordenação do programa educativo;
- Pontos de referência que ofereçam segurança aos alunos;
- Mais tempo para execução de tarefas e adaptação às diferentes situações;
- Espaço adequado que facilite a sua orientação espaço/ temporal e interiorização;
- Rentabilizar os recursos humanos e materiais;
- Desenvolvimento do PEI num contexto mais funcional possível.

Recursos Humanos:

- 22 Tempos de Professores de Educação Especial (cada um com parte do seu horário letivo);
- 14 Tempos de Professores do Agrupamento, escolhidos pela sua adequação motivacional e experiência;
- Este projeto foi previsto para cinco alunos.

RECURSOS MATERIAIS:

- 1 Sala de aulas;
- Computadores com acesso à Internet;
- Impressora multifunções;
- Jogos didáticos;
- Material de desgaste;
- Livros;
- Acesso à cozinha do CEF;
- Acesso a um espaço do jardim da escola para a Horta Pedagógica;
- Acesso à sala 3 para Oficina de Expressões.

Ano Letivo 2013/2014

No ano letivo 2013/2014, estão a frequentar a UEE, 5 alunos com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos.

Todos os alunos beneficiam de um Currículo Específico Individual, e estão integrados em turmas do 2.º e 3.º Ciclos.

Cada aluno frequenta com a sua turma apenas algumas disciplinas, nomeadamente Educação Física Adaptada, Educação Musical, Educação Visual e, nalguns casos, Formação Cívica e Informática Artística. Nos restantes tempos, frequentam a UEE.

Na UEE desenvolver-se-á um currículo disciplinar adaptado aos alunos (em anexo), sendo que as competências a desenvolver individualmente são as que constam nos Currículos Específicos Individuais.

Horário da UEE

Procurou-se uma organização do tempo, o mais próximo do desenvolvido pela escola, elaborando-se o horário da UEE por tempos e pelas seguintes disciplinas:

Português, Matemática, Inglês prático, Horta e Jardinagem, Culinária, Trabalhos Manuais, Mundo Atual e Meio Ambiente, Oficina de Expressões e Educação Especial – Desenvolvimento de Autonomias e Desenvolvimento Cognitivo, Educação Física Adaptada.

Os docentes respeitam tanto quanto possível, o horário pré-definido, adaptando as disciplinas ao programa de cada aluno, promovendo situações de ensino / aprendizagem num contexto o mais funcional possível e que faça sentido para os alunos.

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
08.30-10.00	TURMA	TURMA	TURMA	TURMA	TURMA
10.20-11.05	Trabalhos manuais	Educação Física Adaptada	Oficina de Expressões	Culinária	Português
11.05-11.50	Trabalhos manuais	Educação Física Adaptada	Oficina de Expressões	Culinária	Matemática
12.00-12.45	Trabalhos manuais	Meio Ambiente e Mundo Atual	Matemática	Português	Educação Física Adaptada
12.45-13.30	Educação Especial – Desenvolvimento de autonomias	Educação Especial – Desenvolvimento de autonomias	Educação Especial – Desenvolvimento de autonomias	Educação Especial – Desenvolvimento de autonomias	Educação Especial – Desenvolvimento de autonomias
13.30-14.30					
14.30-16.15	Horta Pedagógica	Educação Especial – Desenvolvimento cognitivo		Educação Especial – Desenvolvimento cognitivo	

Os horários das turmas foram elaborados de forma que os alunos da UEE frequentem as disciplinas com a turma no horário das 8:30 às 10:00, para que não haja sobreposições de horários.

Avaliação de Alunos

Conforme o previsto no Despacho Normativo n.º 6/2010, n.º 2 Alíneas a) e b), a avaliação dos alunos foi qualitativa nas disciplinas lecionadas na UEE, e quantitativa nas lecionadas na turma. A avaliação foi realizada no final de cada período, nas diferentes disciplinas, em função do estabelecido no Programa Educativo Individual (PEI) e Currículo Específico Individual (CEI).

A avaliação foi realizada pelos vários professores intervenientes na UEE, e pelos professores da turma nas disciplinas que frequentam, embora os PEI e CEI a que tivemos acesso tivessem por preencher os campos referentes à avaliação.

Apêndice n.º 7

Quadro de Análise de Documentos dos Alunos (PEI e CEI)

Alunos	Diagnóstico	Medidas Educativas
A	Atraso no Desenvolvimento Psicomotor – Perturbação do Espectro do Autismo	a), c), d), e), f)
B	Problemas ao nível das funções mentais, nomeadamente as psicossociais globais, nas cognitivas básicas – Perturbação do Espectro do Autismo	a), c), e), f)
C	Atraso no Desenvolvimento Psicomotor – Perturbação do Espectro do Autismo	a), c), e), f)
D	Perturbação do Espectro do Autismo - défices na interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e estereotipados.	a), c), d), e)
E	Perturbação do Espectro do Autismo	a), c), d), e), f)

Artigo 16.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro

Medidas Educativas:

- a) Apoio Pedagógico Personalizado
- b) Adequações Curriculares Individuais
- c) Adequações no Processo de Matrícula
- d) Adequações no Processo de Avaliação
- e) Currículo Específico Individual (CEI)
- f) Tecnologias de Apoio

	Aluno A	Aluno B	Aluno C	Aluno D	Aluno E
Comunicação	Não comunica oralmente, só através de gestos e símbolos.	Dificuldade moderada em responder adequadamente através de ações a mensagens faladas complexas.	Não comunica oralmente, só através de gestos e símbolos.	Responde sim ou não de acordo com o seu agrado. O contacto ocular é ainda muito fugaz.	Tem linguagem oral apesar de restrita. Apresenta dificuldades moderadas em compreender mensagens faladas complexas e em produzir mensagens verbais como por exemplo recontar uma situação ou contar uma história.
Mobilidade	Dificuldades graves em coordenar movimentos. Não consegue controlar a sua atividade corporal na procura de estereotipias.	Dificuldades ligeiras, ao nível das funções do controlo psicomotor.	Dificuldades ligeiras, ao nível das funções do controlo psicomotor.	Dificuldades ligeiras ao nível das funções do controlo psicomotor.	Comprometimento ligeiro no que respeita ao controlo psicomotor, nomeadamente alguma excitação psicomotora que acontece como resposta à tensão interna.
Motricidade Fina	Graves dificuldades ao nível de movimentos finos da mão, onde se pretende que o aluno adquira uma certa destreza no manuseamento do lápis.	Dificuldades moderadas ao nível da motricidade fina.	Dificuldades moderadas na realização de ações coordenadas para manipular, ou seja, em usar os dedos e as mãos para exercer controlo sobre objetos, como por	Dificuldades ao nível da motricidade fina.	Dificuldades ligeiras. O aluno consegue manipular um lápis e escrever algumas palavras e/ou números.

			exemplo manusear uma bola pequena.		
Autonomia	Não é autônomo, precisa sempre da ajuda de um adulto.	É pouco autônomo na sua rotina diária. Necessita de supervisão de um adulto.	Pouco autônomo. Necessita de supervisão para realizar as tarefas e/ou rotinas diárias	Necessita da ajuda de um adulto para realizar tarefas ou para fazer a sua rotina diária.	Dificuldades ligeiras em se movimentar. No entanto, necessita de supervisão para desenvolver a sua rotina diária.
Atenção	Toma atenção às vozes que conhece (ex. mãe e professores).	Dificuldades moderadas em manter intencionalmente a atenção em ações ou tarefas específicas durante um intervalo de tempo.	Dificuldades graves ao nível das funções da manutenção da atenção, funções que permitem a concentração por um período de tempo.	Apresenta dificuldades, embora ligeiras, em manter a atenção em ações ou tarefas específicas durante um determinado período de tempo.	Dificuldades ligeiras em dirigir a atenção, dependendo se o assunto é do seu interesse ou não.
Organização do Tempo	Não tem noção do tempo.	Não tem noção do tempo.	Não tem noção do tempo.	Não tem noção do tempo.	Não tem noção do tempo.
Organização do Espaço	Conhece o espaço onde trabalha e a sua casa. Mas não consegue organizar-se sozinho.	Consegue organizar o seu espaço de trabalho. Conhece a escola e a casa.	Dificuldades em organizar o espaço. Conhece a casa e a escola.	Dificuldade em preparar, iniciar e organizar o espaço para tarefas múltiplas, gerir e executar tarefas em simultâneo ou uma após outra, sem a	Dificuldades ligeiras em preparar o espaço na realização de tarefas.

				ajuda de outros.	
Socialização	Dificuldade de socialização.	Dificuldade moderada em mostrar e reagir à consideração e à estima, de maneira contextual e socialmente apropriada.	Ao nível das interações e relacionamentos interpessoais, ocorrem evoluções significativas mais especificamente no respeito e afeto nos relacionamentos, passando de uma dificuldade moderada a ligeira.	Ao nível das funções psicossociais globais, a aluna relaciona-se com os seus pares, no entanto, fixa-se a um grupo restrito, seguindo os seus movimentos, com alguma interação social.	Ao nível dos relacionamentos interpessoais, apresenta dificuldades moderadas em estabelecer e reagir ao contacto físico com os outros, de maneira contextual e socialmente apropriada.